

UNIVERZITA KARLOVA
FAKULTA TĚLESNÉ VÝCHOVY A SPORTU

Atletika v hodinách tělesné výchovy z pohledu žáků gymnázií

Athletics in physical education from the perspective of grammar school students

Diplomová práce

Vedoucí diplomové práce:

PhDr. Aleš Kaplan, Ph.D.

Vypracovala:

Bc. et Bc. Tereza Pavlíková

Praha, duben 2017

Prohlášení:

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci zpracovala samostatně a že jsem uvedla všechny použité informační zdroje a literaturu. Tato práce ani její podstatná část nebyla předložena k získání jiného nebo stejného akademického titulu.

V Praze dne 6. 4. 2017

.....

Tereza Pavlíková

Evidenční list

Souhlasím se zapůjčením své diplomové práce ke studijním účelům. Uživatel svým podpisem stvrzuje, že tuto diplomovou práci použil ke studiu, a prohlašuje, že ji uvede mezi použitými prameny.

Jméno a příjmení:

Fakulta / katedra:

Datum vypůjčení:

Podpis:

Poděkování:

Na tomto místě bych ráda poděkovala vedoucímu mé diplomové práce PhDr. Aleši Kaplanovi, Ph.D. nejen za cenné rady, trpělivost, vstřícnost a odborné vedení, ale také za neustálou motivaci a pozitivní přístup.

Děkuji také učitelům tělesné výchovy z kontaktovaných gymnázií za zprostředkování vyplnění dotazníků a dále PhDr. Květě Rysové, Ph.D. za jazykovou korekturu.

Zvláštní poděkování pak patří mé rodině, která vždy stojí při mně a bez které by tato práce nemohla vzniknout.

Abstrakt

- Název:** Atletika v hodinách tělesné výchovy z pohledu žáků gymnázií
- Cíl:** Cílem této práce je zjistit pohled žáků gymnázií ve vybraných krajích na výuku atletiky v hodinách tělesné výchovy a jejich vztah k tomuto sportu i k jednotlivým disciplínám.
- Metody:** Práce je postavena na kvantitativním výzkumu prováděném mezi žáky 3. a 4. ročníků gymnázií ve vybraných krajích České republiky. Získaná data z dotazníkového šetření byla zpracována v programech Microsoft Excel a SPSS. Byly zjištěny základní popisné charakteristiky, které byly zpracovány do tabulek a grafů, a v závislosti na povaze proměnných byly výsledky ověřovány pomocí Chí-kvadrát testu, Mann-Whitneyho neparametrického testu a Spearmanova koeficientu pořadové korelace. Testy byly prováděny na 5%, příp. 1% hladině významnosti.
- Výsledky:** Atletiku vnímá 40,1 % dotázaných žáků negativně, přitom svůj vztah hodnotí jako záporný častěji dívky než chlapci. Největší vliv na vnímání tohoto sportu mají učitelé tělesné výchovy, ale odvíjí se i od úrovně pohybové aktivity. Převažuje orientace hodin na osvojení dovedností v jednotlivých atletických disciplínách, ale hodnocení mnohdy stále zohledňuje jen podaný výkon. K preferovaným atletickým disciplínám patří skok do dálky, sprinty, hod kriketovým míčkem a štafetový běh (poslední dvě zmíněné jsou ale v porovnání s ostatními zařazovány do hodin nejméně). Málo oblíbený je naopak vytrvalostní běh.
- Klíčová slova:** tělesná výchova, atletika, gymnázium, žák, pohybová aktivita, adolescent, atletická disciplína

Abstract

Title: Athletics in physical education from the perspective of grammar school students

Aim: The aim of this thesis is to determine how grammar school students in selected regions view athletics in physical education classes and their relationship to the sport as a whole and its individual disciplines.

Methods: The thesis is based on the quantitative research conducted among grammar school students of third and fourth grades in selected regions of the Czech Republic. The data obtained from the questionnaires were analysed in Microsoft Excel and SPSS programs. Basic descriptive characteristics were identified and then processed into tables and charts. Results were verified in a manner based on the nature of the variables, using either the Chi-square test, Mann-Whitney non-parametric test or Spearman rank correlation coefficient. Tests were conducted at 5%, resp. 1% level of significance.

Results: Athletics are perceived as negative by 40.1 % of responding students – with girls prevailing over boys in this group. The perception of athletics is mostly influenced by teachers of physical education, but also depends on the level of physical activity. Classes for the most part emphasize learning skills in various athletic disciplines, but grading still often reflects only the performance. The preferred athletic disciplines include long jump, sprints, cricket ball throw and relays (but in comparison the last two are included in classes minimally). On the other hand the least favorite is long-distance running.

Keywords: physical education, athletics, track and field, grammar school, student, physical activity, adolescent, athletic discipline

OBSAH

ÚVOD	8
1 TEORETICKÁ VÝCHODISKA	10
1.1 Pohybová aktivita a současná společnost	10
1.2 Současná podoba vzdělávání v kontextu proběhlé kurikulární reformy	15
1.3 Školní tělesná výchova	21
1.3.1 Vymezení kurikula tělesné výchovy	21
1.3.2 Úskalí současné tělesné výchovy	24
1.4 Atletika	29
1.4.1 Význam atletiky pro rozvoj jedince	29
1.4.2 Stručná charakteristika atletických disciplín	31
1.4.3 Didaktika atletiky	34
1.4.4 Atletika na gymnáziích	36
1.4.5 Školní atletické soutěže	37
1.5 Charakteristika věkové skupiny žáků gymnázia	38
1.5.1 Vývoj z hlediska fyziologie a motoriky	39
1.5.2 Psychosociální vývoj	41
1.6 Výzkumná šetření zaměřená na pohybovou aktivitu adolescentů, školní tělesnou výchovu či atletiku	43
2 VÝZKUMNÁ ČÁST	50
2.1 Cíle a úkoly práce	50
2.2 Výzkumné otázky	50
2.3 Metodika práce	51
2.4 Charakteristika souboru	52
3 VÝSLEDKY A DISKUSE	54
3.1 Pohybová aktivita žáků gymnázií	54
3.2 Tělesná výchova z pohledu žáků gymnázií	60

3.3	Atletika z pohledu žáků gymnázií.....	63
3.4	Komparace odpovědí žáků gymnázií s odpověďmi učitelů tělesné výchovy na gymnáziích v šetření z roku 2014	76
	ZÁVĚRY	80
	Použitá literatura	82
	Seznam schémat.....	97
	Seznam tabulek	98
	Seznam grafů	99
	Seznam příloh	100

ÚVOD

„Sport mám rád proto, že nezvykle chutná a nejde ničím nahradit podobně jako pivo.“

(Ota Pavel)

Školní tělesná výchova představuje významný prvek v pohybové aktivitě současných adolescentů. S akcelerujícím vývojem moderních technologií její role narůstá. Pohyb již pro člověka přestává být nezbytnou nutností, a tím i samozřejmou součástí života. Děti mají k dispozici téměř permanentní „taxi službu“ od rodičů, větší část dne prosedí ve škole a ve svém volném čase jsou často upoutáni k obrazovkám televizí a počítačů či k displejům chytrých telefonů a tabletů a realizují se na sociálních sítích. Toto sedavé chování si pak přenáší i do dospělosti, čímž zvyšují pravděpodobnost vzniku zdravotních problémů pohybového aparátu, rozvoje nadváhy či obezity a dalších civilizačních nemocí dnešní doby.

Prvním, kdo by měl děti vést k pohybu, jsou rodiče. Pohybové návyky, které jim předají, utvářejí jejich vztah k pohybovým a sportovním aktivitám v budoucnu. Pokud si cestu k pohybové aktivitě nenajdou jedinci sami či prostřednictvím rodiny, je na učitelích tělesné výchovy, zda jim dokážou zprostředkovat radost z pohybu a ovlivnit je natolik, aby změnili své pohybové chování. Žáci by si měli v hodinách vyzkoušet pestrou škálu pohybových aktivit.

Atletika je sportem, který díky široké paletě disciplín nabízí pestrost sám o sobě. Vychází z přirozených lokomočních činností, podporuje všestranný rozvoj jedince, a měla by tak být základním kamenem tělesné výchovy. Vyučovací jednotky s atletickým obsahem však nejsou žáky příliš oblíbené. Na vině může být jejich monotónní pojetí spočívající pouze v komplexním nácviku disciplíny a účelovém plnění požadavků, nízká míra zařazení hodin atletiky způsobená nedostatečnými materiálními a prostorovými podmínkami, čekání a prostoje mezi jednotlivými pokusy žáků, hodnocení podle výkonnostních tabulek či absence zábavných soutěží, rozmanitých forem průpravných i speciálních cvičení a individuálního přístupu.

Cílem této práce je zjistit pohled žáků gymnázií ve vybraných krajích na výuku atletiky v hodinách tělesné výchovy a jejich vztah k tomuto sportu i k jednotlivým disciplínám. Svým obsahem rozšiřuje téma bakalářské práce s názvem „Atletika v hodinách tělesné výchovy na gymnáziích a komparace se zahraničím“ obhájenou dne 12. 9. 2014 na UK FTVS, ze které byly využity vybrané části kapitol. Práce vychází z rešerše odborné

literatury a relevantních zdrojů postihujících danou problematiku. Teoretická část přibližuje nejen poznatky týkající se pohybové aktivity a jejích benefitů, ale i vybranou věkovou skupinu, uvádí východiska pro výuku tělesné výchovy, resp. atletiky, jejich zakotvení ve vzdělávacích dokumentech či úskalí, se kterými je jejich výuka spojená, a více rozebírá výzkumná šetření dotýkající se dané problematiky. Hlavní část představuje vlastní výzkum založený na datech získaných distribucí nestandardizovaného dotazníku mezi žáky vybraných gymnázií. Výsledky přinášejí jejich pohled na výuku atletiky v kontextu koncepční změny v pojetí tělesné výchovy i celého vzdělávání a mohou pomoci zlepšit současnou situaci.

1 TEORETICKÁ VÝCHODISKA

Atletika je nejrozšířenějším sportovním odvětvím. Staví na elementárních lokomočních pohybech vycházejících z přirozenosti člověka, a tím přispívá k jeho všestrannému rozvoji a pohybové kultivaci. Její zařazení ve školní tělesné výchově na základních i středních školách je povinné. Podoba hodin s atletickým obsahem a způsob, jakým se žáci s atletikou seznamují, tak mohou určovat vztah jedinců k tomuto sportu. Snahou této práce je přiblížit vnímání výuky atletiky žáky gymnázií. Teoretická část objasňuje současné vzdělávání v kontextu proběhlé kurikulární reformy, blíže se zabývá problematikou tělesné výchovy i obecně pohybové aktivity u adolescentů, seznamuje s přínosy atletiky, jednotlivými disciplínami, její didaktikou i specifiky její výuky na gymnáziích a v neposlední řadě přináší charakteristiku zkoumané věkové skupiny.

1.1 Pohybová aktivita a současná společnost

Pohybová aktivita je nejčastěji vymezována jako jakýkoliv pohyb člověka realizovaný pomocí kosterního svalstva a spojený se zvýšením energetického výdeje nad úroveň bazálního metabolismu (Hendl, Dobrý a kol, 2011; Sigmund, Sigmundová, 2011). Dobrý, Čechovská, Kračmar a kol. (2009) ji rozdělují na nestrukturovanou neboli habituální, která zahrnuje veškeré běžné denní pohybové aktivity, jež jsou součástí každodenního režimu jedince (např. chůze do školy/zaměstnání, domácí práce atd.), a na strukturovanou, kam řadí pohybové činnosti dovednostního charakteru, které jsou plánované, účelové, většinou záměrně opakované a vymezené časově i prostorově.

Pohyb je přirozeným vyjádřením člověka. Lidské tělo bylo k pohybu uzpůsobeno. Aby mohlo optimálně fungovat, musí být stimulováno pravidelnou pohybovou aktivitou. Jak ale zmiňují Hallal et al. (2012), současná společnost se díky technologickému pokroku dostala do fáze, kdy je přirozený pohyb z života postupně vytěšňován. Na kumulativní efekt technologií upozorňuje ve spojitosti s nízkou úrovní pohybové aktivity současné populace i Dobrý (2007). Vývoj stále nových a sofistikovanějších zařízení a přístrojů jednoznačně usnadňuje lidem nespočet náročných činností. V mnoha případech jsou lidské zdroje nahrazovány stroji úplně, díky čemuž lidé začínají více disponovat volným časem. Ten ale většinou netráví aktivně, často se uchylují k pasivní zábavě např. u obrazovek televizí či počítačů. Pařízková (2015) vidí ve zvyšování životní úrovně kromě pozitiv i negativa spojená s nerovnováhou mezi energetickým příjmem a výdejem jedinců. Lidé se díky moderním technologiím stávají pohodlnějšími.

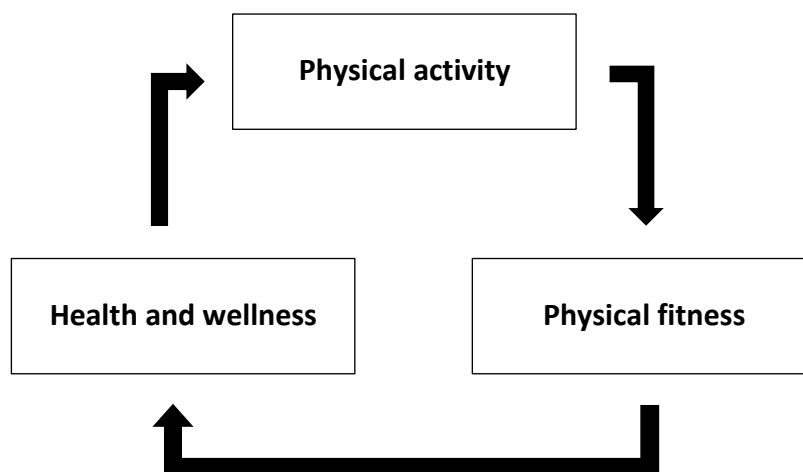
K přepravě i na krátké vzdálenosti volí automobily, využívají výtahů a eskalátorů namísto chození do schodů, většinu dne tráví v zaměstnání, která jsou stále častěji sedavého charakteru, a ve volném čase inklinují k činnostem, které nejsou fyzicky namáhavé. V souvislosti s poklesem pohybové aktivity¹ se mluví o pohybové nedostatečnosti. Hendl, Dobrý a kol. (2011: 17) ji definují jako „*chování jedince projevující se velmi nízkým objemem bazálních (běžných denních) pohybových aktivit a deficitem strukturovaných pohybových aktivit, s prevalencí sedavého způsobu života*“. Sigmundová, Sigmund (2015) používají synonymní pojem pohybová inaktivita ve smyslu nedosažení žádoucí úrovně středně až vysoce intenzivní pohybové aktivity, a tím neplnění specifických doporučení pro pohybovou aktivitu. Pohybovou nečinnost dávají do spojitosti s fenoménem dnešní doby – sedavým chováním, které charakterizují jako nadměrné sezení a polehávání nejen např. u televize či počítače, ale i při přepravování se či řízení vozidla, ve škole/v zaměstnání atd. Zmiňují také pojmy „indoor time“ a „screen time“ jako proměnné využívané pro studium zmíněných tendencí. Dobrý (2007) uvádí, že až 70 % dospělé populace hospodářsky vyspělých zemí neplní doporučení lékařů v účasti na pohybových aktivitách. Dle World Health Organisation (2010) byl nedostatek pohybové aktivity dokonce identifikován jako čtvrtý rizikový faktor globální úmrtnosti. Jak dále připomíná Pařízková (2015), nedostatečný energetický výdej spolu s neadekvátním příjmem zvyšuje prevalenci nadváhy a obezity. Spojitost mezi poklesem pohybové aktivity, nárůstem sedavého způsobu života a zvýšeným rizikem rozvoje nadváhy a obezity dokumentují mnohé studie (Ortega et al., 2013; Hallal et al., 2012; Gordon-Larsen, Nelson a Popkin, 2004; WHO, 2010).

Negativní sekulární trendy byly zjištěny také u adolescentní populace (Sigmundová, El Ansari, Sigmund, Frömel, 2011; Nelson, Gordon-Larsen, 2006; De Gouw et al., 2010; Sigmund, Sigmundová, Baďura et al., 2015; Kalman et al., 2015). Období adolescence je přitom z pohledu následného zapojení do pohybových aktivit v dospělosti klíčové. Sigmundová, Sigmund (2015) upozorňují, že se s poklesem pohybové aktivity adolescentů snižuje i jejich zdatnost a obratnost. Zhoršení kondiční připravenosti mládeže zaznamenali i Brettschneider a Naul (2004) či Vašíčková a Frömel (2009), kteří doplňují, že se zužuje i šíře fondu pohybových dovedností. Lze zaznamenat celosvětovou snahu čelit nízké úrovni pohybové aktivity populace

¹ Pohybová aktivita představuje souhrn všech pohybových aktivit, tj. habituálních i strukturovaných, za určitou časovou jednotku (Dobrý, Čechovská, Kračmar a kol., 2009).

a nárůstu onemocnění spojených s konzumním životním stylem pomocí různých intervenčních programů, specifických doporučení (WHO, 2010; EU, 2008; Haskell, Lee, Pate et al., 2007; Sigmundová, Sigmund a Šnoblová, 2012) či propagací na základě zdůrazňování benefitů. Přínosy pohybových aktivit představují ověřitelná a doložená fakta (např. Hendl, Dobrý a kol., 2011; Hallal et al, 2006; Dobrý, 2012). U dospělých je nejčastěji zmiňována prevence civilizačních chorob či kompenzace již vzniklých zdravotních indispozic, pro děti a mládež ale pohybová aktivita zůstává především nepostradatelnou stimulační a koordinační determinantou v jejich ontogenetickém vývoji. Corbin a Lindsey (2007) předkládají teorii cyklu benefitů pohybových aktivit (viz schéma 1) – pravidelné cvičení zlepšuje zdatnost jedince, dobrá zdatnost vede ke zlepšení zdravotního stavu a dobré zdraví umožňuje pravidelnou účast na pohybových aktivitách, která se postupně stává radostnou potřebou.

Schéma 1 Cyklus benefitů pohybových aktivit



Zdroj: Corbin a Lindsey (2007)

Kromě morfologických a funkčních změn a jejich pozitivního vlivu na zdraví jedince přináší pravidelné provádění pohybových aktivit i mnoho benefitů v oblasti psychiky. Moran (2004) vyzdvihuje zlepšení nálady, sebehodnocení i sebevnímání (body image), zlepšení kognitivních funkcí a kvality spánku, odpoutání se od všedních starostí a také účinky antidepressivní. Důležitost zapojování do pohybových aktivit ve spojitosti s tělesným i duševním zdravím zdůrazňují i Kudláček, Frömel, Jakubec a Groffík (2016). Upozorňují na zvyšování psychické zátěže a problémy se zvládáním stresu, které provází současnou společnost a které mohou významně ovlivnit efektivitu a úspěch vzdělávacího procesu u dospívajících. Vzdávající vzdělávací požadavky a nároky společnosti jsou spojeny s psychickou únavou, která může vést k selhávání

v plnění úkolů vyžadujících vyšší vnitřní motivaci či náročnější kognitivní a motorické funkce. Je proto nezbytné zmíněnou psychickou zátěž kompenzovat pravidelnou pohybovou aktivitou. Jako účinnější se přitom jeví organizovaná forma (srov. Kudláček, Frömel, 2012; Neuls, Frömel; 2016, Frömel, Chmelík, 2007), jež je v kontextu dnešní kyberkultury významná i svým sociálním aspektem. Problém ale představuje tendence zdravotně oslabených jedinců (ať už po psychické či fyzické stránce) volit spíše sedavé aktivity a pohybu se vyhýbat. Zvýšená pohybová inaktivita predikuje další zdravotní obtíže, se kterými se nechut' k pohybu stupňuje. Jedinec se tak dostává do začarovaného kruhu a změna pohybových návyků se stává náročnější.

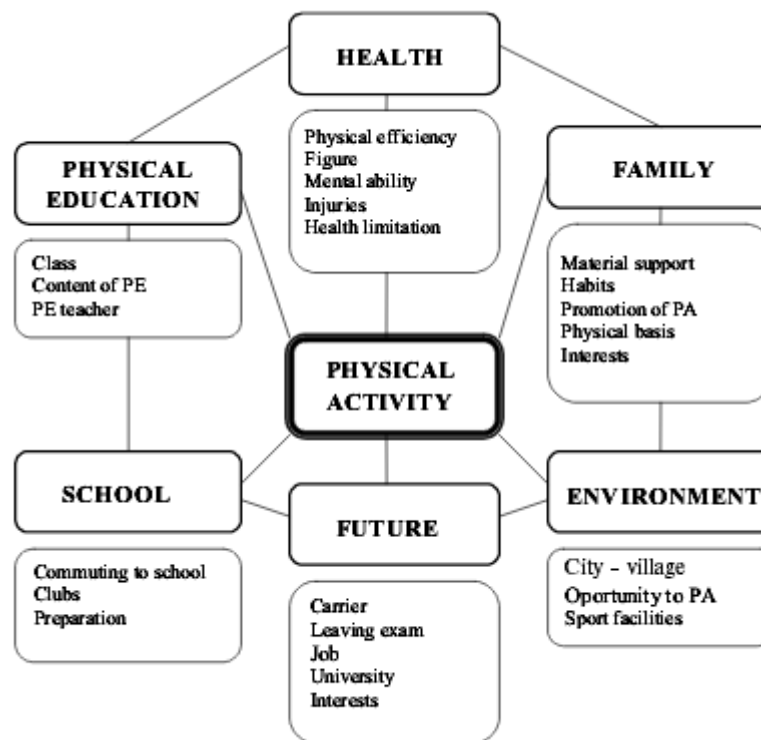
Snaha vysvětlit pohybové chování jedinců vychází z psychologických teorií motivace a behaviorální změny. Jak ale uvádějí Marcus a Forsyth (2010), jedná se o problematiku transteoretickou a jednotlivé modely se prolínají. Motivaci lidí pro změnu pohybových návyků popisuje model motivační připravenosti ke změně, který odhaluje i překážky bránící lidem být pohybově aktivní a jejich očekávání od změny způsobu života. Model charakterizuje 5 stádií:

1. stádium: bez úvah o změně – lidé v tomto stádiu nejsou pohybově aktivní a ani v budoucnu nemají v úmyslu tento stav změnit;
2. stádium: úvahy o změně – lidé se sice stále neúčastní žádných pohybových aktivit, ale již o nich uvažují a chtějí s nimi začít;
3. stádium: s občasnou pohybovou aktivností – pohybová aktivita je prováděná pouze příležitostně a neodpovídá doporučením;
4. stádium: s dostatečnou pohybovou aktivností – jedinci jsou pohybově aktivní a splňují daná doporučení, ale ještě si nevytvořili žádoucí návyk a není proto záruka, že si tuto úroveň aktivnosti trvale udrží;
5. stádium: pohybová aktivnost jako trvalá součást života – lidé, kteří si již svůj život bez pohybových aktivit nedokáží představit.

Začlenění pohybu do životního stylu adolescentů se odvíjí od celé řady faktorů, včetně intrapersonálních. Mnoho dalších modelů vychází z vlivu mikroprostředí (rodina, škola, zaměstnání, přátelé) i makroprostředí (kultura, společnost, politika aj.). Sigmundová, Frömel, Havlíková a Janečková (2005) zmiňují mezi nejzásadnějšími faktory množství volného času (adolescenti si stěžují na jeho nedostatek kvůli vysokým studijním nárokům a neschopnosti efektivně plánovat a řídit svůj čas), podporu rodiny, vliv spolužáků a kamarádů a v neposlední řadě učitelů. Důležitou stimulační roli k pohybové

aktivnosti sehrává podoba hodin tělesné výchovy (více viz kapitola 1.3). Brettschneider a Naul (2004) připomínají také vliv médií, která mohou i nepřímo přetvářet názory a postoje jednotlivců i celých mas. Hlavní faktory determinující pohybové chování adolescentů přehledně zobrazuje schéma 2.

Schéma 2 Faktory ovlivňující pohybovou aktivnost jedince

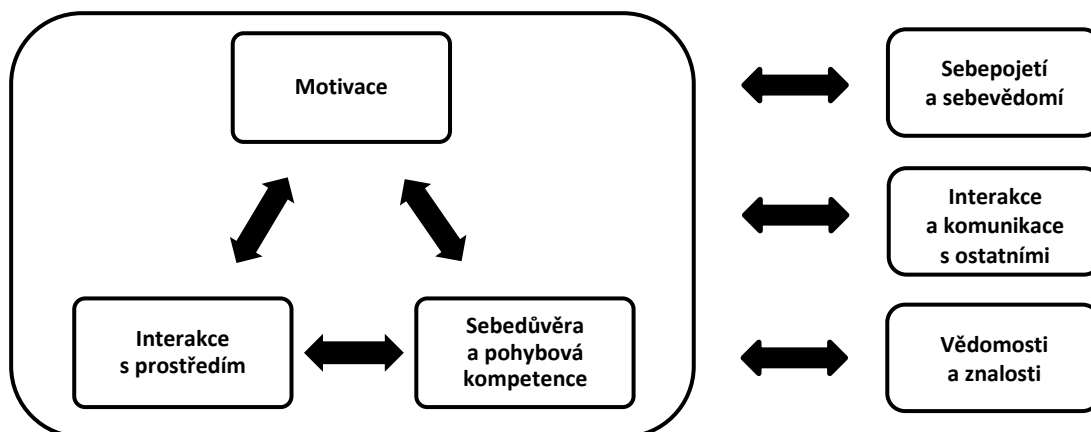


Zdroj: Sigmundová, Frömel, Havlíková a Janečková (2005)

Významným pojmem v kontextu snahy ovlivňovat pohybovou aktivnost jedinců se stává pohybová gramotnost. Tento koncept zahrnuje motivaci, sebevědomí, pohybovou kompetenci, znalost hodnot a porozumění jím, převzetí zodpovědnosti za své zdraví a celoživotní zapojení do pohybových aktivit (Whitehead, 2010). Jak doplňuje Vašíčková (2016), pohybovou gramotnost lze chápat jako způsobilost a motivaci využívat vlastní pohybový potenciál, a tím zvyšovat kvalitu života. Představuje kvalitativní úroveň získaných pohybových dovedností a rozvinutých schopností, vědomostí o pohybu, pohybové zdatnosti a vlivu na zdraví a zahrnuje i postoje a pohybové chování jedince. Základními atributy pohybové gramotnosti jsou motivace, sebedůvěra plynoucí z pocitu pohybové kompetence a interakce s prostředím v kontextu každodenního života a pohybové aktivity. Je-li člověk motivovaný k zapojení do pohybových aktivit, bude jejich provádění zvyšovat jeho sebevědomí a jeho důvěra ve vlastní schopnosti poroste. Spolu s tím se bude rozvíjet i jeho pohybová kompetence,

díky čemuž bude úspěšný při uplatňování získaných pohybových dovedností v nejrůznějším prostředí a bude tak chtít dále zdolávat nové výzvy. Neméně důležité jsou vědomosti a znalosti o pohybu a zdraví, které spolu se sebepojetím a efektivní interakcí s ostatními lidmi patří mezi doplňující atributy. Vztahy mezi jednotlivými atributy zobrazuje schéma 3.

Schéma 3 Vztahy mezi atributy pohybové gramotnosti



Zdroj: Upraveno dle Vašíčkové (2016)

Jak dále Vašíčková (2016) uvádí, hlavním pohonem k účasti na pohybových aktivitách je motivace. Pohybově gramotný jedinec má pozitivní přístup k pohybu, pohybových aktivit se účastní s jistotou a očekáváním kladné a uspokojující zkušenosti. Vědomí možného úspěchu upevňuje víru v jeho schopnosti a determinuje snahu být pohybově aktivní každodenně nebo alespoň vícekrát za týden. Takový jedinec se pohybuje efektivně, ekonomicky, bez koordinačních obtíží, s entusiasmem, ale také kreativně a intuitivně podle konkrétní pohybové potřeby v konkrétním prostředí. Přidanou hodnotou pohybové gramotnosti pak je prodloužení aktivního života a zvyšování psychické životní pohody (well-being).

1.2 Současná podoba vzdělávání v kontextu proběhlé kurikulární reformy

Vzdělávání je z pohledu jednotlivce nikdy nekončící proces získávání rozmanitých znalostí a dovedností. Z pohledu společnosti je systém vzdělávání a z něho plynoucí úroveň vzdělanosti jejím zrcadlem. Úspěchu v současném globalizujícím se světě, který staví na informacích a znalostech, je možné dosáhnout pomocí principů skrývajících se pod pojmy „learning society“ a „knowledge society“. Pojem „learning society“ odráží důležitost veškerého vzdělávání, formálního v tradičních vzdělávacích institucích,

neformálního v různých kurzech či na školeních i informálního v rámci sebevzdělávání, využívání nových technologií a inovací či umožnění interakcí a celoživotního vzdělávání (Chambers, 2010). Koncept „knowledge society“ je založen na všeobecném přístupu k informacím a znalostem a na jejich sdílení. Klíčová je schopnost informace vyhledat, kriticky je zhodnotit, využít a pomocí informačních a komunikačních technologií je předávat a uchovávat (en.unesco.org). Více o této problematice např. Böhme a Stehr (1986), Hargreaves (2003), Jarvis (2001, 2007), Veselý (2004), UNESCO (2005).

Dynamický vývoj ve všech aspektech života determinoval i nutnost změn ve vzdělávací politice a zavedení všeobecných principů vzdělávání. Základní ucelenou koncepci vytvořila mezinárodní komise UNESCO pod názvem „Vzdělávání pro 21. století“. Formulovala vize, ke kterým by měla společnost směřovat, a vymezila čtyři hlavní vzdělávací cíle, tzv. pilíře, na nichž stojí současný vzdělávací systém většiny zemí, a to: *učit se poznávat*, *učit se jednat*, *učit se žít společně s ostatními* a *učit se být* (Delors, 1996). Vašutová (2006) tyto cíle propojuje s hlavními funkcemi školy a určuje tak východisko, od něhož se odvíjí změna všech komponentů kurikulární reformy, tj. učivo, pojetí žáka atd.

Cíl *učit se poznávat* je podle ní komplementární s funkcí kvalifikační. Žák si osvojuje znalosti a dovednosti potřebné k porozumění světu, postupy řešení problémů i objevování a konstruování poznatků a kvalifikuje se tak pro další vzdělávání i výkon povolání.

Cíli *učit se jednat* odpovídá funkce integrační. Žák je veden k tomu být aktivní, ale zároveň zodpovědný ve všech oblastech života, učí se zvládat různé situace, zapojovat se do různorodých činností a je tak připravován pro osobní i veřejný život.

Cíl *učit se žít společně* koresponduje s funkcí socializační, kdy se žák učí vzájemnému porozumění, respektu i spolupráci, upevňuje si morální hodnoty, žádoucí postoje i způsoby chování, učí se přijímat rozmanité sociální role, řešit konflikty i překonávat bariéry.

Čtvrtý cíl *učit se být* se promítá do funkce personalizační. Podstatou je podpora individuality jedince a jeho rozvoj v samostatně jednající a asertivní osobnost.

V rámci evropského vzdělávacího prostoru bylo pro realizování kurikulárních reforem jednotlivých států klíčové přijetí Lisabonské strategie². Ta se opírá o rozvoj lidských zdrojů a potřebu posilovat roli vzdělávání jako rozhodujícího faktoru pro konkurenceschopnost, udržitelný rozvoj či zvyšování zaměstnanosti a tím i kvality života. Stěžejními prvky se staly princip celoživotního učení, princip spravedlivosti ve vzdělávání na základě zajištění rovných šancí, snaha o zvýšení investic do vzdělávání a prostupnost vzdělávacích systémů (Košák, 2006; Vašutová, 2006).

Nejdůležitějším koncepčním dokumentem formulujícím na základě výše zmíněných cílů a principů východiska pro vzdělávání v České republice se stal Národní program rozvoje vzdělávání, tzv. Bílá kniha³. Ta se stala podkladem pro realizaci české školské reformy, jejíž snahou je dle Spilkové (2005) reflektovat naše vzdělávací tradice i vývojové trendy a tendence západoevropského školství. Bílá kniha se stala zastřešujícím dokumentem pro zavedení víceetapového kurikula, představila vládní záměry v oblasti vzdělávání i z nich vyplývající legislativní a organizační opatření a rozvojové programy a konkretizovala vymezené cíle a úkoly pro jednotlivé etapy vzdělávání (MŠMT, 2001; Tupý, 2014).

Kurikulární politika vymezená v Bílé knize byla kodifikována v zákoně č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školském zákoně). Ten upravuje vzdělávání ve školách a školských zařízeních, stanovuje podmínky, za nichž se vzdělávání a výchova uskutečňují, a legislativně vymezuje systém vzdělávacích programů – závazných kurikulárních dokumentů.

V roce 2009 nechalo Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky (dále MŠMT) vypracovat nezávislou analýzu Bílé knihy, která poukázala na neplnění deklarovaných cílů, nespokojenost aktérů s reformou a absenci strategického řízení (Tupý, 2014; podrobně Straková a kol., 2009). Reakcí na uvedená zjištění bylo zahájení veřejné diskuse a následné zpracování Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020⁴ (dále jen Strategie 2020), která se stala novým zastřešujícím kurikulárním dokumentem. Prioritně se zaměřila na snižování nerovnosti ve vzdělávání, podporu kvalitní výuky a učitele jako jejího klíčového předpokladu a odpovědné

² Byla přijata na zasedání Evropské rady v Lisabonu na jaře roku 2000 s časovým horizontem plnění do 10 let.

³ Koncepční dokumenty, které předcházely vzniku Bílé knihy v roce 2001, popisuje Tupý (2014).

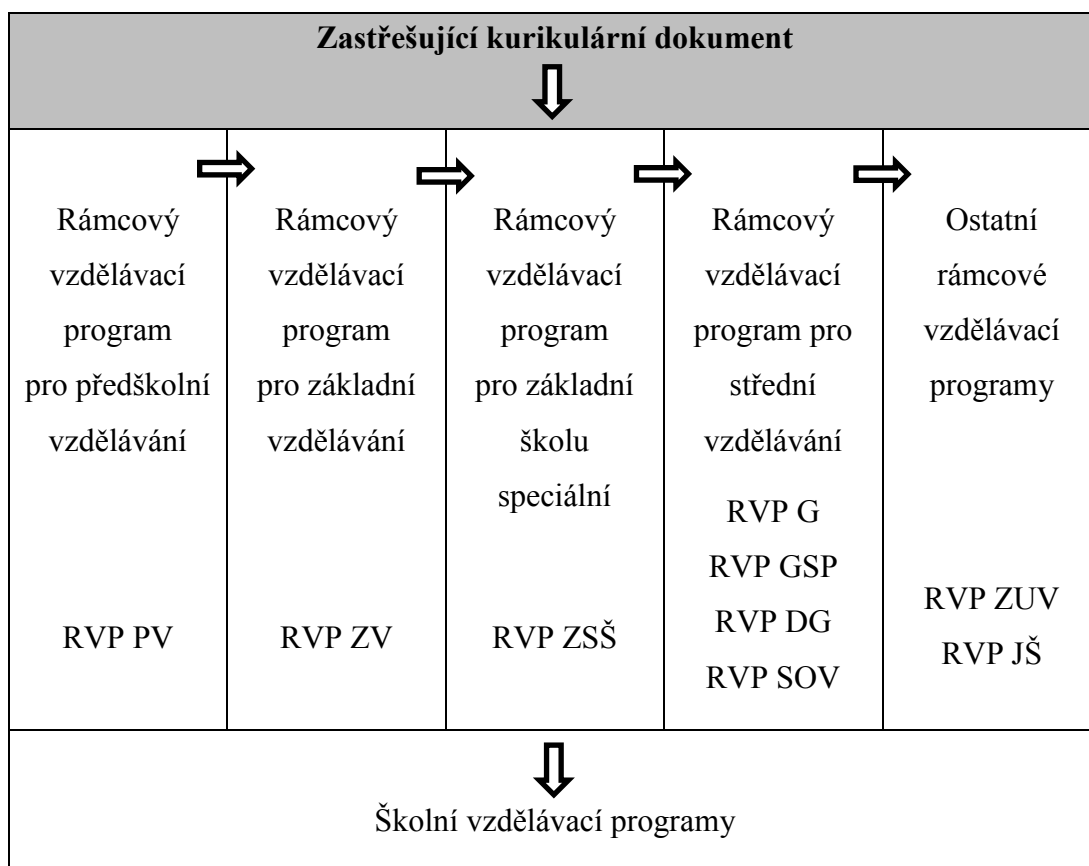
⁴ Byla schválena v létě 2014 usnesením vlády č. 538.

a efektivní řízení vzdělávacího systému. Základní vizi charakterizují čtyři hlavní vzdělávací cíle, z nichž je patrná návaznost na Delorovy pilíře (Delors, 1996). Smysl vzdělávání je tedy spatřován v osobnostním rozvoji přispívajícím ke zvyšování kvality lidského života, v udržování a rozvoji kultury jako soustavy sdílených hodnot, v rozvoji aktivního občanství vytvářejícím předpoklady pro solidární společnost, udržitelný rozvoj a demokratické vládnutí a v přípravě na pracovní uplatnění. Vzdělání by tak mělo každému jednotlivci pomoci maximálně rozvinout vlastní potenciál (MŠMT, 2014).

Hlavním implementačním dokumentem Strategie 2020 je Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy České republiky na období 2015–2020. Je zpracováván na základě § 9 školského zákona a určuje rámec dlouhodobých záměrů krajů. Vychází z evaluace vzdělávací soustavy a měnících se podmínek a představuje tak významný nástroj jejího formování (MŠMT, 2015). Návaznosti mezi strategickými dokumenty více přibližuje příloha 2.

Kurikulární reforma přinesla zejména výraznou decentralizaci a zvýšení autonomie škol. Byl zaveden systém vzdělávacích programů, na základě kterého se řídí vzdělávání žáků od 3 do 19 let. Kurikulární dokumenty vznikají na dvojí úrovni, a to státní a školní. Vzhledem k tomu, že Národní vzdělávací program stále nebyl vytvořen, reprezentují státní úroveň pouze rámcové vzdělávací programy (dále RVP) vydávané MŠMT. Ty vymezují povinný obsah, rozsah a podmínky vzdělávání v jednotlivých etapách a jsou závazné pro tvorbu kurikulárních dokumentů na školní úrovni, tj. školních vzdělávacích programů (dále ŠVP). ŠVP si zpracovává každá škola sama dle příslušného RVP a specifických podmínek daného školského zařízení (konkrétněji viz schéma 4). Zavedený systém tak podporuje profesní odpovědnost učitelů za výsledky vzdělávání, umožňuje školám rozhodovat o podobě výuky a sestavením profilu svého absolventa se vymezit vůči ostatním školám stejného stupně a zaměření. RVP i ŠVP jsou veřejnými dokumenty, a musí být proto přístupné či připravené k nahlédnutí pro pedagogickou i nepedagogickou veřejnost (VÚP, 2007a; Jansa a kol., 2012). Jak zmiňuje Vašutová (2006), zavedení vzdělávacích programů představuje výzvu i novou příležitost k rozvoji učitelské profese a zvýšení jejího společenského ocenění.

Schéma 4 Soustava kurikulárních dokumentů



Doplňující vysvětlivky: G gymnázia; GSP – gymnázia se sportovní přípravou; DG – dvojjazyčná gymnázia; SOV – střední odborné vzdělávání; ZUV – základní umělecké vzdělávání; JŠ – jazykové školy

Zdroj: MŠMT, 2015.

Pozornost byla přenesena z učiva na žáka a jeho vzdělávací výsledky. Cílem tak není předat co největší objem informací a poznatků, ale vybavit žáky vyváženou a systematickou strukturou vědění a dovedností, které budou moci využívat v osobním, občanském i profesním životě, naučit je pracovat s informacemi, vnímat vše v souvislostech a smysluplném kontextu životní praxe (VÚP, 2007a). Škola by měla vytvářet motivující studijní prostředí, poskytovat dostatek příležitostí k tvořivému rozvoji osobnosti a podněcovat k aktivitě. V souvislosti s tím zavádí uvedené kurikulární dokumenty koncept osvojování klíčových kompetencí, jež definují jako „soubor vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot, které jsou důležité pro osobní rozvoj jedince, jeho aktivní zapojení do společnosti a budoucí uplatnění v životě“ (VÚP, 2007a: 8). Veteška a Tureckiová (2008) zdůrazňují nezbytnost propojení klíčových kompetencí se vzdělávacím obsahem (srov. Zeman, 2006) a požadavek na jejich multifunkční charakter. Měly by jedinci pomoci adekvátně jednat

v nejrůznějších situacích a stát se východiskem pro celoživotní vzdělávání⁵. Jak doplňuje Fialová (2010), žáci by se ve škole měli naučit nejen učit, ale především kriticky myslet, hodnotit získané informace a následně je třídit, zpracovávat a přetvářet ve znalosti, které budou moci aplikovat v dalších oblastech. Snahou RVP je maximálně posílit mezipředmětové vztahy, proto se povinnou součástí stala tzv. průřezová témata⁶ a byly vymezeny tzv. vzdělávací oblasti. Ty rozdělují vzdělávací obsah pro gymnaziální vzdělávání do osmi skupin spojujících obsahově blízké vzdělávací obory (viz VÚP 2007a, b). Z pohledu této práce je důležité zařazení vzdělávací oblasti Člověk a zdraví, do které jsou v RVP pro gymnázia (dále RVP G) zařazeny vzdělávací obory Tělesná výchova a Výchova ke zdraví. RVP pro gymnázia se sportovní přípravou (dále RVP GSP) pak pojmenovává danou oblast Člověk, sport a zdraví a kromě Tělesné výchovy a Výchovy ke zdraví připojuje také vzdělávací obor Sportovní trénink (VÚP, 2007b). Vzdělávací obsah představuje provázaný celek učiva a očekávaných výstupů, který je pro školy závazný a musí z něj vycházet při tvorbě ŠVP. Očekávané výstupy determinují úroveň osvojení učiva, na niž by se měli dostat všichni žáci na konci dané etapy vzdělávání. Reprezentují nejen znalosti a dovednosti využitelné při komplexnějších myšlenkových procesech a praktických činnostech, ale i postoje a hodnoty, jimiž by měl disponovat každý absolvent. Vymezené učivo se tak stává prostředkem k dosažení žádoucích výsledků, které by měly být ověřitelné pomocí vhodných evaluačních nástrojů (VÚP, 2007a).

Výzkumy kurikula se zabývají např. Janík, Knecht (2007), Janík a kol. (2008, 2010a, b, 2011), Pišová, Kostková, Janík a kol. (2011), Janík, Knecht, Najvar a kol. (2011), Janík, Slavík, Najvar a kol. (2011), Janík, Najvar a Solníčka (2011) či Straková (2013).

⁵ Během studia na gymnáziu by si žák měl osvojit kompetenci k učení, kompetenci k řešení problémů, kompetenci komunikativní, kompetenci sociální a personální, kompetenci občanskou a kompetenci k podnikavosti (VÚP, 2007a: 9).

⁶ Průřezová témata odrážejí potřebu reagovat na aktuální otázky globalizující se společnosti a tvoří formativní prvek celého vzdělávání. Jejich úkolem je žádoucím způsobem ovlivňovat postoje, hodnotový systém a jednání žáků. Pro gymnaziální vzdělávání bylo vybráno těchto pět témat: osobnostní a sociální výchova, výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech, multikulturní výchova, environmentální výchova a mediální výchova (VÚP, 2007a).

1.3 Školní tělesná výchova

Školní tělesná výchova je v kontextu dalších vzdělávacích předmětů mimořádná v rovině obsahové, vztahové i organizační. Oproti ostatním naukovým předmětům je charakteristická vyšší emocionálností, rozdělením žáků podle pohlaví a variabilitou obsahu, didaktických forem, podmínek i prostředí, ve kterém výuka probíhá. Specifická je interakce a komunikace mezi učitelem a žáky (Janíková, 2011) i demonstrace učiva, tzn. prioritní postavení modelového učení. Podle Rychteckého a Fialové (2002) představuje jednu z nejrozšířenějších forem organizovaných pohybových aktivit. Pro vyučující je náročná zejména z hlediska organizace a zajištění bezpečnosti, pro žáky pak kvůli požadavku aktivní účasti a veřejného prezentování osvojených dovedností. Více než v jiných předmětech a situacích jsou konfrontovány tělesné dispozice jedince, což může u některých žáků vést ke snížení sebedůvěry i nechuti k pohybu (Capel, Whitehead, 2013). Je na učitelích, aby pomocí široké škály pohybových aktivit a rozmanitých přístupů využili možnosti dlouhodobě formovat postoje žáků a vybudovali u nich pozitivní vztah k aktivnímu a zdravému životnímu stylu. Díky pravidelné realizaci pohybových aktivit střední až vysoké intenzity je tělesná výchova důležitým stimulem ve vývoji mladého jedince. Pro mnohé je navíc jedinou záměrnou pohybovou činností, se kterou se setkali. Jak vyplývá ze závěrů a doporučení národní konference Sport v České republice na začátku nového tisíciletí, tělesná výchova by měla směřovat k přijetí pohybové aktivity jako trvalé životní potřeby rozvíjející zdatnost a kultivující pohybový projev jedince za účelem získání dostatečného sebevědomí a dosažení profesně sociální úspěšnosti (Karger a kol., 2001).

1.3.1 Vymezení kurikula tělesné výchovy

Jak bylo zmíněno výše, RVP G začleňuje vzdělávací obor Tělesná výchova do vzdělávací oblasti Člověk a zdraví. Obsahem i výstupy navazuje na závazné části dané oblasti RVP pro základní vzdělávání. Jako součást komplexnější problematiky umožňuje žákům rozvíjet vlastní pohybové možnosti, prohlubovat znalosti o zdraví a účincích konkrétních pohybových činností na tělesnou zdatnost i duševní a sociální pohodu (Fialová, Flemr, Marádová a Mužík, 2014). Na základě motivující atmosféry, zájmu žáků a jejich individuálních předpokladů by měla usilovat o vytvoření trvalého vztahu k pohybovým činnostem a porozumění jejich vlivu na zdraví nejen z hlediska aktuálních potřeb, ale i celoživotní perspektivy (VÚP, 2007a). Cílem tělesné výchovy se tak podle Vlčka a Mužíka (2012: 33) stává „*pohybově aktivní žák (resp. člověk), který*

chápe pohybovou aktivitu jako součást podpory zdraví“. Jak ale autoři doplňují, RVP G stanovuje cílové zaměření pro oba obory dané vzdělávací oblasti společně. Vzhledem k nepřímé specifikaci cílů pro tělesnou výchovu je možné zaznamenat jejich rozdílné vnímání mezi odbornou i širokou veřejností. Čechovská a kol. (2011) např. vidí hlavní cíl v rozvoji a udržování pohybové gramotnosti. O jejím rozvoji ve výuce hovoří i Dobrý (2012). Zmiňuje, že kromě osvojování různých pohybových dovedností a znalostí je potřeba zaměřit se na dosahování co možná nejvyšší úrovně pohybové aktivity žáků v hodinách a na jejich pozitivní ovlivňování ve smyslu interiorizace celoživotní potřeby pravidelného pohybu přinášejícího žádoucí zdravotní benefity. Mužík (2012a, b) zjistil, že veřejnost nezaznamenala koncepční změnu v pojetí tělesné výchovy a v jejím vzdělávacím obsahu a stále si ji spojuje především se sportovními hrami a jednotlivými individuálními sporty.

Tělesná výchova, tak jak je vymezena v RVP G, rozděluje vzdělávací obsah do třech tematických celků. Prvním celkem jsou činnosti ovlivňující zdraví, které zahrnují vše, co učí žáky rozumět pohybu a jeho smyslu, rozvoji zdatnosti, kompenzaci dysbalancí, pohybové relaxaci, přípravě organismu na zátěž, individualizaci cviků a organizaci pohybového režimu. Druhý celek, tj. činnosti ovlivňující úroveň pohybových dovedností, obsahuje široké spektrum pohybových aktivit. Žáci si osvojují potřebné pohybové dovednosti a na základě pozitivní zkušenosti a zájmu by si měli vybrat ty, kterým se chtějí věnovat opakovaně, resp. celoživotně, a které by jim tak přinášely nejen radost, ale i žádoucí benefity. Třetí celek představují činnosti podporující pohybové učení. Ty žákům přibližují organizaci, hodnocení a řízení pohybových aktivit, včetně myšlenky fair play (Tupý, 2012). Každý tematický celek je vymezen pomocí očekávaných výstupů a učiva, prostřednictvím něhož se má daných výstupů dosáhnout (viz VÚP, 2007a). Vzhledem k zaměření práce na atletiku a její vnímání žáky jsou zde uvedeny pouze odpovídající body. Výuka atletiky je zařazena do vzdělávacího obsahu činností ovlivňujících úroveň pohybových dovedností. Očekávané výstupy jsou pro tento tematický celek vymezeny takto – žák:

- *„provádí osvojované pohybové dovednosti na úrovni individuálních předpokladů,*
- *zvládá základní postupy rozvoje osvojovaných pohybových dovedností a usiluje o své pohybové sebezdokonalení,*

- *posoudí kvalitu stěžejních částí pohybu, označí zjevné příčiny nedostatků a uplatní konkrétní osvojované postupy vedoucí k potřebné změně,*
- *respektuje věkové, pohlavní, výkonnostní a jiné pohybové rozdíly a přizpůsobí svou pohybovou činnost dané skladbě sportujících“ (VÚP, 2007a: 61).*

Učivo vztahující se k výuce atletiky je charakterizováno v následujících bodech⁷:

- *„pohybové dovednosti a pohybový výkon,*
- *pohybové odlišnosti a handicapy – věkové, pohlavní, výkonnostní,*
- *průpravná, kondiční, koordinační, tvořivá, estetická a jinak zaměřená cvičení,*
- *pohybové hry různého zaměření,*
- *atletika – běh na dráze a v terénu (sprinty, vytrvalý běh, štafetový běh); skok do výšky nebo do dálky (podle materiálního vybavení školy); hody, vrh koulí,“*
(VÚP, 2007a: 61).

V rámcovém učebním plánu je v RVP G určena celková minimální časová dotace, která musí být během čtyřletého gymnaziálního studia věnována vzdělávacímu obsahu daných vzdělávacích oblastí (oborů). Pro vzdělávací oblast Člověk a zdraví je vymezeno 8 hodin. Je závazně stanoveno, že vzdělávací obor Tělesná výchova musí být zařazen ve všech ročnících. Školy ve svém ŠVP nejčastěji vyčleňují pro výuku tělesné výchovy dvě hodiny v každém ročníku. Kdy a jakou formou bude vyučována Výchova ke zdraví, která je zaměřena na rozvíjení zdravotní gramotnosti, tj. především na osvojování aktivní podpory zdraví a rozeznávání rizikového chování, je ponecháno na rozhodnutí jednotlivých škol. Ty mohou volit mezi třemi způsoby realizace – propojení s výukou tělesné výchovy, mezipředmětové zařazení na základě rozdělení vzdělávacího obsahu do více vyučovaných předmětů nebo vyučování Výchovy ke zdraví jako samostatného předmětu (Kolektiv autorů, 2011). Její výuka je však v praxi i přes povinné zařazení často opomíjena a učivo je zmiňováno pouze okrajově. Pro výuku oboru Výchova ke zdraví či pro rozšířenou výuku oboru Tělesná výchova (např. přidání třetí hodiny v některém či ve všech ročnících) je možné využít disponibilních hodin, kterých je pro gymnaziální vzdělávání 26. Jak zdůrazňuje Tupý (2012), ŠVP nabízí prostor přizpůsobit výuku představě konkrétní školy. Může zdůraznit to, o co je zájem, co se osvědčilo, co je progresivní, a přizpůsobit vzdělávání svým podmínkám. Škola, resp. učitelé tělesné výchovy se tak stávají konstruktéry kurikula tělesné výchovy. Sami ve svém ŠVP určují, v jakém rozsahu se bude tělesná

⁷ Zbýlé body vymezující učivo daného tematického celku zahrnují další sportovní odvětví.

výchova vyučovat, jakou podobu bude její výuka mít, z čeho bude vycházet hodnocení žáků a také jak budou žáci i jejich rodiče vnímat koncepci podpory zdraví, zdravého životního stylu či zařazení konkrétních pohybových aktivit do činnosti školy. Učitelům se tak naskýtá možnost přebírat nové myšlenky a postupy a zařazovat je do praxe dříve, než se mohou do vzdělávání prosadit na celostátní úrovni. Školy jsou zodpovědné za rozvoj žáků nejen po stránce rozumové, ale i fyzické, psychické, sociální a duševní. Pokud není vzdělávací proces charakteristický rovnováhou mezi aktivitou mentální a pohybovou, může se škola stát stresujícím prostředím (Kudláček, Frömel, Jakubec a Groffik, 2016). I kvůli tomu poukazuje Dobrý (2007) na skutečnost, že v RVP chybí jedna klíčová kompetence, která je v tělesné výchově důležitější, než všechny ostatní, a to naučit se využívat benefitů pohybových aktivit pro zdraví.

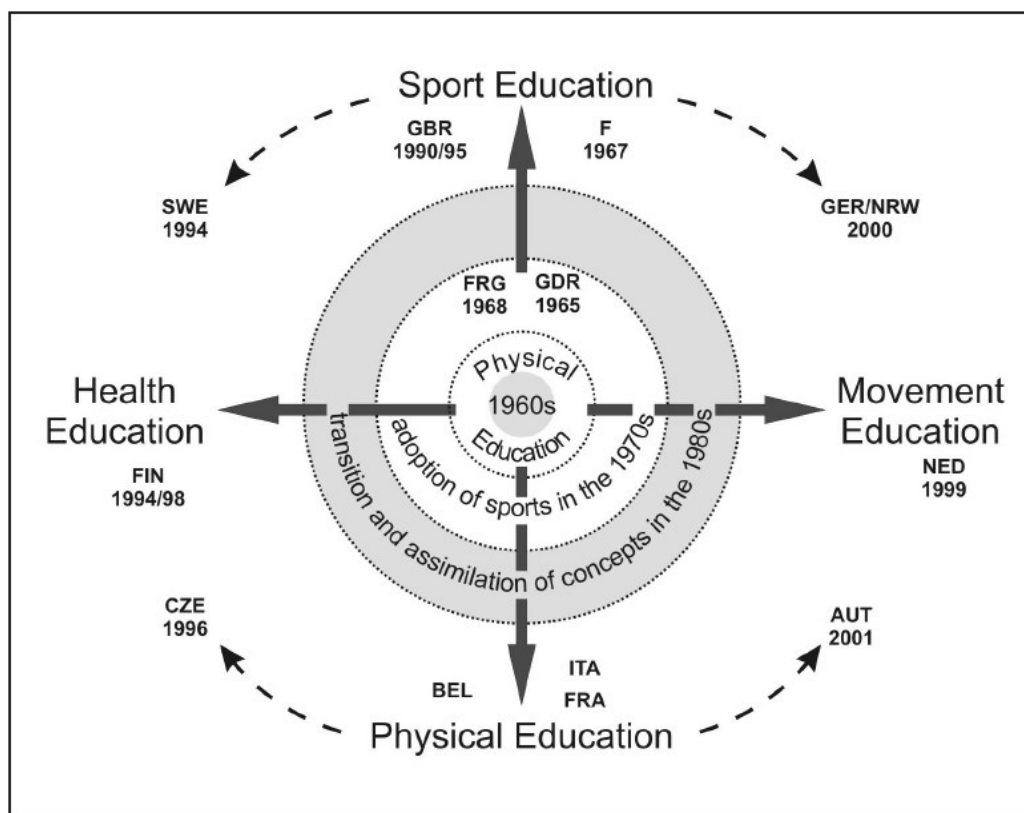
1.3.2 Úskalí současné tělesné výchovy

Zamýšlené kurikulum, tak jak je definováno v současných vzdělávacích dokumentech (viz výše), jednoznačně určuje orientaci tělesné výchovy na zdraví. Podle Vlčka a Mužíka (2012) je ale realizované kurikulum mnohdy stále ovlivněné dřívějšími koncepcemi. Naul (2003) vymezuje čtyři základní koncepční směry tělesné výchovy, a to *sportovní*, *pohybovou*, *tělesnou* a *zdravotní* (schéma 5). Ústředními pojmy *sportovní* koncepce jsou sportovní výkon, úspěch, seberealizace, zážitek a vyhledávání sportovních talentů. Východiskem *pohybové* koncepce je pohybová gramotnost, tj. účelnost a harmonizace pohybu, porozumění jeho benefitům a využití osvojených pohybových vzorců v každodenním životě. *Tělesná* koncepce je zaměřena na tzv. výkonově orientovanou zdatnost. Bartůňková a kol. (2013) ji charakterizují jako soubor předpokladů, které umožňují optimálně reagovat na měnící se podněty prostředí i pohybové zatížení a které podmiňují určitý pohybový výkon. Naproti tomu *zdravotní* koncepce staví na tzv. zdravotně orientované zdatnosti a jejím cílem je aktivní životní styl, psychosociální rovnováha a celoživotní podpora zdraví. Úroveň zdravotně orientované zdatnosti lze posuzovat na základě jejích čtyř komponentů, tj. podle aerobní zdatnosti⁸, svalové zdatnosti, složení těla a flexibility (Tupý, 2005; Bartůňková a kol., 2013). Schéma 5 dokumentuje posun v pojetí tělesné výchovy v českém prostředí ke zdravotně orientované koncepci. Hlavní snahou je prevence současných problémů spojených s hypokinézou a rozvoj předpokladů pro účelné fungování organismu. Mužík

⁸ Též označována jako kardiovaskulární nebo kardiorepirační vytrvalost.

a Vlček (2010) ale připomínají, že i přes deklarovanou změnu zůstávají hodiny tělesné výchovy na mnoha školách zaměřeny na podaný sportovní výkon.

Schéma 5 Vývoj koncepcí tělesné výchovy v Evropě

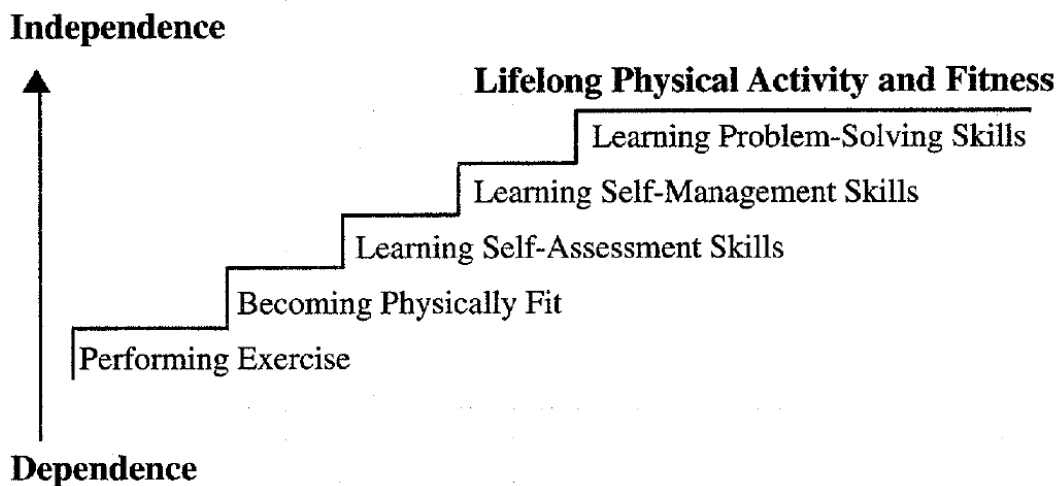


Zdroj: Naul (2003)

Jak zdůrazňují Capel a Whitehead (2013), školní tělesná výchova je pro mnohé jedinou příležitostí, kdy mohou rozvíjet svou motivaci k pohybovým aktivitám a získat pocit jistoty a určité kompetence. Každý je jedinečný, disponuje jinými vlastnostmi a predispozicemi, ale každý si zaslouží pozornost a podporu a měl by mít možnost zažít úspěch při pohybové činnosti. O důležitosti kladného prožitku, pohybovém sebevědomí, vnitřní motivaci a pohybové dobrovolnosti píše i Corbin (2002). Podle něho mají nedostatečnou sebedůvěru ve své schopnosti zejména děvčata, a to tehdy, je-li vnímání pohybového úkolu redukováno pouze na výkon a po jeho provedení chybí zpětná vazba, příp. je neurčitá. Aby mohla být intervence ke zvyšování pohybové aktivity prostřednictvím tělesné výchovy účinná, měla by být zaměřena na změny v motivačním prostředí, na podporu vyšší samostatnosti žáků a na možnosti svobodné tvůrčí volby. Je na učitelích, aby diferencovali úkoly, nabízeli stále nové výzvy, využívali rozmanité didaktické formy a styly, dávali žákům příležitost přebírat odpovědnost za své učení i výsledky a naučili je využívat získané zkušenosti i mimo školu a po jejím absolvování.

Postupné kroky k získání pohybové nezávislosti, pozitivní zkušenosti, a tím i celoživotního vztahu k pohybovým aktivitám zobrazuje schéma 6.

Schéma 6 „Schody“ k celoživotní pohybové aktivitě



Zdroj: Corbin (2002)

Základem úspěchu je vytvoření dobrého vztahu mezi učitelem a žáky. I v méně sebevědomých a pohybově méně nadaných by měl vyučující svým přístupem vyvolat pocit, že se mohou zlepšit. Z každé hodiny tělesné výchovy by proto měli všichni odcházet s pocitem uspokojení ze své činnosti, s přesvědčením, že dokáží splnit pohybové úkoly, které jim byly zadány, a měli by se tak těšit na hodiny další. Nejen z tohoto důvodu by měl být hodnocen pokrok a zlepšení proti předchozímu stavu. Žáci by měli být oceněni za zájem, snahu a vynaložené úsilí, namísto porovnávání s ostatními či prostého hodnocení podle výkonnostních tabulek. To však neznamená, že by učitel měl snižovat své nároky a očekávání či přehnaně chválit za každý krok (Capel, Whitehead, 2013). Nutnost dávat realistické cíle zmiňuje i Dobrý (2006). Připomíná, že příliš snadný úspěch netěší a naopak příliš náročný úkol znemožňuje dosažení cíle, proto by zvolený pohybový úkol měl být tak obtížný, aby nabízel zajímavou naději na úspěch a případný neúspěch jedince neodradil, ale naopak se pro něj stal dalším motivačním činitelem. Zejména u méně úspěšného dítěte je nezbytná podpora sociálně kladného hodnocení při splnění vytyčeného cíle i jednotlivého úkolu. Vzhledem ke specifčnosti předmětu z pohledu nemožnosti předstírání účasti na výuce a nutnosti veřejného předvádění dovedností je důležité, aby učitel uměl komunikovat se žáky, tj. nejen aby poskytoval zpětnou vazbu a dával rady, ale aby i vyjadřoval porozumění a empatie, a především se vyvaroval jakýmkoliv kritickým

či zesměšňujícím poznámkám. Někteří jedinci se mohou při konfrontaci svých schopností či jen tělesných dispozic stydět či cítit diskomfortně a všechny situace a narážky nejen od spolužáků vnímat mnohem intenzivněji (Capel, Whitehead, 2013). Problematikou pohybově indisponovaného žáka v prostředí tělesné výchovy se více zabývá Kaplan (2005).

Pro mnohé adolescenty je školní tělesná výchova jediným zdrojem relativně intenzivního cvičení. I přes zvyšující se počet aprobovaných učitelů, kteří mohou díky své odbornosti zařazovat různá kompenzační cvičení k vyrovnání konkrétních zdravotních oslabení jednotlivých žáků, narůstá počet osvobození z tělesné výchovy, opakovaně necvičících či těch, jejichž zapojení v hodinách je minimální (Sigmundová, Frömel, Havlíková a Janečková, 2005). Hassandra, Goudas a Chroni (2003) se zaměřili na hledání vztahu mezi těmito tendencemi a vnitřní motivací žáků. Účast v tělesné výchově podle nich podporují dvě skupiny faktorů, a to individuální, kam řadí vnímanou kompetenci, vnímanou samostatnost/autonomii, orientaci na úspěšné dosažení cíle a vnímanou smysluplnost a relevantnost obsahu hodin i celého předmětu, a socioenviromentální, tedy podoba tělesné výchovy, učitelé, spolužáci, vybavení školy, pohybové návyky rodiny a její podpora, účast na mimoškolních pohybových aktivitách, média, kulturní hodnoty a společenské předsudky. Míra vlivu jednotlivých faktorů, a to, zda budou působit kladně či záporně, se liší žák od žáka. Luke a Sinclair (1991) došli k zajímavému zjištění. Tvrdí, že pokud žáci uvádí učitele jako faktor určující jejich vztah k tělesné výchově, pak většinou v negativním smyslu. S negativními postoji bývá spojeno vnímání vlastních nedostatků korelující s pocitem ztrapnění se před spolužáky či odmítavými reakcemi, nucené soutěžení a výtky k provedení, s pozitivními naproti tomu uvolněná atmosféra, zábavnost a pestrost obsahu (Carlson, 1995). Jak poznamenávají Capel a Whitehead (2013), tělesná výchova na střední škole je pro učitele z hlediska náplně hodin výzvou. Výuka by měla navazovat na dovednosti získané na základní škole, nesmí však sklouznout k pouhému opakování, které pro žáky může být nezajímavé, a tím i nudné. Dobrý (2006) popisuje rušivé momenty motivace. Mezi ně patří nasycení danou činností (nastává právě při nadměrném zabývání se stále stejnou činností), nerespektování potřeby odreagování (pokud daný pohybový úkol trvá příliš dlouho, musí se žáci k soustředění nutit), špatná organizace (stálé čekání na něco a zbytečné prostoje) a mezery v osobních vztazích a emoční sféře (zesměšňování, napětí v kolektivu apod.).

Nedostatky nejen v oblasti motivace byly zjištěny při hospitační činnosti i Českou školní inspekcí. Z jejich závěrů vyplývá, že učitelé často berou přirozenou motivaci potřebou pohybu i přes klesající zájem žáků o tělesnou výchovu jako samozřejmost a jakákoliv motivace z jejich strany ať už v úvodu hodiny, či v jejím průběhu zcela chybí. Jako motivačního prvku, který by mohl vést ke zlepšení, a způsobu podání zpětné informace není využíváno ani okamžitého hodnocení a často neexistuje ani systém hodnocení pokroku žáků v osvojování pohybových dovedností. Neadekvátní je mnohdy i podoba rozcvičení, které je buď prováděno vybraným žákem zcela neplánovaně s tím, že jeho výstup není nijak komentován a hodnocen, nebo v lepším případě řízeno vyučujícím ovšem bez promyšlené návaznosti a přípravy organismu na následující program zařazením speciálních cvičení korespondujících s danou disciplínou. Kvůli podceňování metodiky nácviku, bezpečnosti či organizace pak často dochází ke zbytečným úrazům. Problémy může způsobovat i nevhodné oblečení a obutí žáků a malá důslednost ve vyžadování odkládání šperků, řetízků a dalších „ozdob“. Ve snaze zajistit pestrost výuky a zaujmout žáky se učitelé někdy uchylují ke střídání jednotlivých sportů a disciplín v každé hodině, čímž rezignují na vzdělávací složku předmětu a efektivitu učení se novým dovednostem. Z pohledu jejich uchování v paměti jsou méně účinné i tzv. dvouhodinovky. V kontextu prostorových podmínek škol jsou ale mnohdy jediným řešením, navíc vzhledem k malé náročnosti přesunu, jednomu typu organizace a rozcvičení je tento model pro učitele snazší (Kožíšek, Szotkowski, 2012). Otázkou zůstává, zda je výhodnější z hlediska udržení žádoucí úrovně zatížení a efektivnosti využívání času, tj. poměru mezi čistým cvičebním a ztrátovým časem. Pro zlepšení současného stavu pohybové aktivity adolescentů a pozitivní ovlivnění zdravotních oslabení však nejsou dvě hodiny povinné tělesné výchovy týdně rozhodně dostačující. Sigmundová, Frömel, Havlíková a Janečková (2005) navrhuje jako jedno z možných řešení např. přidání alespoň jedné hodiny specifické tělesné výchovy za týden. Ta by probíhala koedukovaně za účasti různých věkových skupin a měla by dobrovolný charakter.

Podobu hodin ve velké míře ovlivňuje materiální a prostorové vybavení škol (Procházka, 2013). Mnohé jsou stále závislé na pronájmech tělocvičen a sportovišť a disponují pouze omezeným množstvím pomůcek pro výuku. Učitelé tělesné výchovy jsou tak limitováni faktory, které nemohou ovlivnit. Jsou nuceni improvizovat a přizpůsobovat náplň hodin prostorům a vybavení, jež mají k dispozici, a nikoliv svým

představám zajímavé a pro žáky zábavné výuky. I přes zmíněné problémové fenomény, jimž tělesná výchova čelí, představuje důležitý prvek osobního rozvoje žáků a může přinášet radost, inspiraci, motivaci a připravovat na život v rychle se měnícím světě.

1.4 Atletika

Atletika je založená na přirozených pohybových projevech člověka – chůzi, běhu, skoku a hodu. Vede nejen k všestrannému rozvoji jedince, ale i ke kultivaci pohybového projevu a k upevňování morálně volných vlastností (Vindušková, Kaplan, Metelková, 1998). Nabízí rozmanitá a diferencovaná cvičení, která podle Jeřábka (2008) rozvíjejí kondiční (vytrvalostní, rychlostní, silové) i koordinační (prostorově-orientační, kinesteticko-diferenciační, rovnováhové, rytmické, reakční)⁹ pohybové schopnosti. Jak zmiňují Kaplan a Válková (2009), atletika tak potvrzuje fakt, že jednotlivé pohybové schopnosti neexistují izolovaně, ale představují dílčí stránky motorického projevu žáků. Atletika nabízí širokou škálu disciplín. Zahrnuje pohybové činnosti cyklické (chůze, běh), acyklické (vrh koulí, hod diskem apod.) i kombinované (skoky, hod oštěpem apod.). Atletická průprava tvoří základ pro mnoho dalších sportovních odvětví, proto má mezi sporty výlučné postavení (Vindušková a kol., 2003).

1.4.1 Význam atletiky pro rozvoj jedince

Význam atletiky je díky komplexním účinkům, které na člověka a jeho rozvoj má, nesporný. Pozitivně působí na zdraví jedince, přínosem je v procesu výchovném i vzdělávacím a ovlivňuje i psychosociální stránku osobnosti. Dle Jeřábka (2008) lze význam atletiky hodnotit z různých hledisek.

Z pohledu sportovně-pohybového hlediska upevňuje atletika základní pohybové návyky, jež se uplatňují v každodenním životě dětí a mládeže. Pohybový základ je důležitý nejen pro zvládnutí atletických disciplín se složitější strukturou pohybu, ale staví na něm i řada dalších sportů a ostatní pohybové činnosti zařazené v tělesné výchově. Atletická všestrannost, která je rozvíjena díky běhům na rychlost i na vytrvalost, díky skokům vertikálním i horizontálním a díky hodům, je nástrojem ke zvyšování zdatnosti i výkonnosti (Kaplan, Válková, 2009). Atletika napomáhá rozvoji pohybových schopností a umožňuje získat a zdokonalovat široký okruh pohybových

⁹ Kondiční pohybové schopnosti souvisejí hlavně se získáváním a využíváním energie pro vykonávání pohybu a jsou podmiňovány metabolickými procesy, koordinační pohybové schopnosti jsou dány především procesy řízení a regulace pohybu (Dovalil a kol., 2009).

dovedností, které determinují správný motorický rozvoj i pracovní připravenost (Dostál, Velebil, 1992).

Další možností, jak posuzovat význam atletiky, je zdravotní hledisko. Podle Choutkové (1984) má atletika význam pro zdraví už jen tím, že se provádí převážně venku, na čerstvém vzduchu a často i za povětrnostně nepříznivých podmínek. Neustálý kontakt s vlivy vnějšího prostředí podporuje odolnost a otužilost jedince. Jedná se o pohybové aktivity, které podněcují harmonický rozvoj a zvyšují celkovou úroveň funkčních možností organismu. Mají příznivý vliv na kardiovaskulární systém, podílí se na odbourávání stresu a zvyšují tak odolnost vůči možným problémům fyzickým i psychickým. Vhodně zvolené atletické disciplíny mohou být aplikovány jako účinný prostředek k odstranění svalových dysbalancí, ke kompenzaci jednostranné zátěže i nevhodného způsobu života (Choutková, Fejtek, 1989). Pravidelné zařazování atletiky a jejích lokomočních cvičení je prevencí civilizačních chorob a vlivů současného světa. Působení atletických disciplín na organismus a jejich možné využití v pohybové terapii dále rozebírá Kučera (1996).

Při hodnocení atletiky z motivačního hlediska lze konstatovat, že podněcuje růst motivace především prostřednictvím modifikovaných atletických disciplín, her s atletickým obsahem a upravených soutěží. Může se tak stát prostředkem zábavy a vést ke zvýšení zájmu o tělesnou výchovu a sport obecně (Choutková, Fejtek, 1989). Poskytuje možnost seberealizace, nabízí sociální vyžití i prostor k neustálému zlepšování osobních výkonů, a tak může být motivem pro začlenění pravidelné pohybové aktivity do životního stylu jedince. Pro některé žáky může být motivující i možnost reprezentovat svou školu na školních atletických soutěžích a porovnat si tak své výkony i s vrstevníky z jiných škol. Při takovýchto závodech nejsou žáci motivováni pouze vidinou osobního dobrého výkonu, ale i úspěchem celého družstva, a tím i celé školy. Motivací pro žáky může být i to, že mnoho národních šampionů a držitelů rekordů objevilo svůj talent při tělesné výchově a na školních soutěžích (www.isfsports.org).

Poslední hledisko, které Jeřábek (2008) uvádí, je hledisko výchovné. Výchovné působení atletiky je dáno již jejím charakterem. Podporuje smysl pro spravedlnost a fair play, cílevědomost, houževnatost, soustředěnost a upevňuje i řadu dalších morálně volných vlastností. Její výhodou je objektivní měřitelnost pomocí délkových a časových jednotek a možnost srovnávání výsledků. Umožňuje pravidelně a průběžně kontrolovat

aktuální výkony, sledovat osobní zlepšení i hodnotit vztah vynaloženého úsilí a podaného výkonu v průběhu vyučovací hodiny. Atletika tak učí sebekontrolu, sebekritiku a schopnosti odhadovat a objektivně posuzovat vlastní síly a možnosti (Kaplan, Válková, 2009). Prostřednictvím výše zmíněných variací her, štafetových závodů či školních atletických soutěží jsou posilovány sociální vazby i soudržnost a sounáležitost se skupinou.

1.4.2 Stručná charakteristika atletických disciplín

Atletika spojuje různorodé disciplíny lišící se nejen svou podobou či nároky na pohybovou připravenost, ale i způsobem a průběhem závodění. Mezinárodní asociace atletických federací (IAAF) rozděluje jednotlivé disciplíny do několika skupin. První skupinu představují soutěže na dráze, kam se řadí všechny běhy konané na stadionu, tj. sprinty, běhy na střední a dlouhé vzdálenosti, překážkové běhy a běhy rozestavné resp. štafetové. Druhou skupinou jsou soutěže v poli, jež zahrnují všechny disciplíny technické, tj. skoky vertikální i horizontální, vrh a hody. Zvláštní skupinu tvoří víceboje, které jsou považovány za královské disciplíny, jelikož kombinují výše zmíněné. Dále IAAF vyčleňuje pro určitá specifika chůzi, a také silniční a přespolní běhy. Vzhledem k zaměření práce na školní atletiku jsou dále stručně charakterizovány pouze vybrané disciplíny, které jsou nejčastěji zařazovány do hodin tělesné výchovy.

Sprinty, resp. krátké hladké běhy představují rychlostně-silové disciplíny, kdy se na výsledném výkonu podílí v závislosti na délce trati různou měrou startovní akcelerace, maximální rychlost a rychlostní vytrvalost (Vindušková a kol, 2003). Mezi sprinty jsou řazeny všechny běhy do 400 m včetně, jedná se tedy o výkony krátkodobé, prováděné maximální intenzitou. Charakter pohybu je cyklický, proto z biomechanického hlediska je výkon determinován především délkou a frekvencí kroku (Jeřábek, 2008). Délka kroků je dána tělesnou stavbou jedince a rozsahem kloubní pohyblivosti, frekvence pak schopností nervových buněk rychle střídat podráždění a útlum. Energetické potřeby organismu jsou kryty anaerobně. Z hlediska fyziologie a biochemie tak jde dle Čillíka a Roškové (2003) o určitý stupeň hypoxie. Vysoká intenzita svalové činnosti neumožňuje dopravení dostatečného množství kyslíku ke svalům, čímž dochází ke vzniku kyslíkového dluhu, nahromadění kyseliny mléčné, a tím k poklesu pH. Zmíněné procesy nepříznivě působí na udržení vyvinuté maximální běžecké rychlosti. Z psychologických nároků sprinterských disciplín

zmiňuje Vindušková a kol. (2003) sebeovládání při startu, schopnosti koncentrace maximálního volního úsilí a odolnost proti rušivým vlivům prostředí.

Běhy na střední a dlouhé vzdálenosti jsou vytrvalostními disciplínami, při kterých je důležitá zejména efektivnost a ekonomičnost pohybu. V hodinách tělesné výchovy na středních školách jsou nejčastěji zařazovány běhy na 800 m, 1500 m, příp. 3000 m. Stejně jako u sprintů se jedná o opakující se pohybový vzorec, kdy rychlost běhu určuje délka a frekvence kroku. Jednotlivé tratě jsou značně specifické, a může pro ně tak být charakteristická nízká, střední či submaximální intenzita provádění. V bězích na střední vzdálenosti je uplatňována především speciální a tempová vytrvalost, u dlouhých běhů pak obecná, tzv. aerobní vytrvalost, kdy by příjem a spotřeba kyslíku měly být v rovnováze (Čillík, Rošková, 2003). Determinanty výkonnosti ve vytrvalostních bězích jsou zejména funkční schopnost srdečně-cévního systému, dýchací a nervové soustavy, podoba metabolismu či velikost energetických zásob. Technika běhu je oproti sprintům odlišná, běh je celkově uvolněnější, dochází k rytmickému střídání napětí a relaxace se snahou o co nejhospodárnější činnost jednotlivých systémů zabezpečujících energetické krytí (Čillík, Rošková, 2003; Vindušková a kol., 2003). Vytrvalostní běhy jsou z psychologického hlediska náročné hlavně požadavkem na zapojení volního úsilí.

Skok do dálky je technickou disciplínou rychlostně-silového charakteru, jejímž cílem je překonat po rozběhu co největší horizontální vzdálenost odrazem z jedné nohy. Jedná se stejně jako u ostatních skoků a také hodů o spojení cyklického a acyklického pohybu. Výkon určuje zvládnutí maximálně rychlého rytmického rozběhu, odrazu z přesně vymezeného místa bez ztráty dopředné rychlosti, vzletu pod optimálním úhlem, rovnováhy za letu a kontrolovaného doskoku. Z toho vyplývají požadavky na přiměřenou úroveň fyzické připravenosti, především rychlostních schopností, výbušné síly, pohyblivosti a koordinace. Vzhledem ke krátké délce trvání jednotlivých pokusů nevzniká i přes maximální intenzitu provádění a anaerobní krytí energie kyslíkový dluh. Obtížnost disciplíny tak spočívá zejména v nervosvalové koordinaci a v důležitosti předvést srovnatelný výkon i ve více pokusech za sebou. Psychická připravenost jedince by se měla projevovat ve schopnosti koncentrace a sebeovládání (Čillík, Rošková, 2003; Vindušková a kol., 2003; Jeřábek, 2008).

Skok do výšky je další technickou disciplínou, která klade nároky zejména na rychlostně-silové a koordinační pohybové schopnosti. Jejím cílem je překonat co nejvýše položenou laťku způsobem vymezeným pravidly. Mezi dispozice předurčující

k dobrým výkonům ve skoku vysokém patří vyšší tělesná výška, nižší hmotnost, delší dolní končetiny, rozvinutá dynamická a výbušná síla, prostorová orientace a určitá psychická odolnost (Vindušková a kol., 2003). Skok vysoký sestává ze čtyř fází, a to rozběhu, odrazu, přechodu přes laťku a dopadu. Z hlediska biomechaniky je výsledný výkon dán především maximální výškou dráhy těžiště (Čillík, Rošková, 2003). V současnosti je využívána zádová technika, tzv. flop. Její složitost spočívá zejména v nutnosti založení rotačních pohybů během odrazu a kontroly těla v letové fázi. Jedinec využívá rozběhovou rychlost a pomocí efektivního odrazu převádí získanou energii do pohybu vertikálním směrem.

Vrh koulí je další technickou disciplínou rychlostně-silového charakteru. Mezi vrhačskými disciplínami zaujímá specifické postavení, jelikož je náčiní tlačeno z pozice od krku a loket odvrhové paže je po celou dobu pohybu za náčiním. Na relativně malé ploše a během krátkého časového úseku musí vrhač udělit kouli co největší rychlost, vypustit ji pod optimálním úhlem a dopravit ji tak do co nejdelší vzdálenosti ve vymezeném prostoru. Vzhledem k větší hmotnosti náčiní (mužská koule váží 7,26 kg, ženská 4 kg) má tato disciplína nejvyšší nároky na silový potenciál. Kromě maximální síly ovlivňuje výsledný výkon úroveň explozivní síly, důležité jsou také určité somatické předpoklady i schopnost koncentrace a zaměření úsilí. Z pohledu biomechaniky se jedná o šikmý vrh, jehož hlavními determinanty jsou rychlost, výška a úhel vypuštění náčiní. Stejně jako u hodů jsou postupně zapojovány jednotlivé segmenty těla v pořadí dolní končetiny – trup – paže. Energetické nároky jsou u vrhačských disciplín stejné jako u skoků (Čillík, Rošková, 2003; Vindušková a kol., 2003; Jeřábek, 2008; Nosek, Valter, 2010).

Hody jsou oproti vrhu charakteristické tažením náčiní. Technicky nejméně náročnou disciplínou je hod kriketovým míčkem o hmotnosti 150 g, která je základní disciplínou žákovské atletiky a hodin s atletickým obsahem na základních školách. Doplnkovou disciplínou školní tělesné výchovy na základních i středních školách je pak hod granátem o hmotnosti 350 g. Obě tyto disciplíny slouží jako průprava pro technicky nejnáročnější hod oštěpem (mužský oštěp váží 800 g, ženský 600 g). Pohybovým základem je jednoduchý jednoruční hod vrchním obloukem. Všechny tyto přímé hody jsou založené na přirozeném švih, rychlosti, výbušné síle a nervosvalové koordinaci. Pohybovou strukturu lze rozčlenit na jednotlivé fáze, a to držení náčiní, nesení náčiní a rozběh, náprah s přechodem do odhodového postavení, vlastní hod, vypuštění a let

náčíní, přeskok a doznění pohybu. Na některých školách je vyučován také hod diskem, který je oproti výše zmíněným hodům atypický z hlediska rotačního pohybu při odhodu náčiní (Čillík, Rošková, 2003; Nosek, Valter, 2010).

Jedinou kolektivní atletickou disciplínou je štafetový běh, jehož cílem je donést štafetový kolík pomocí předávek co nejrychleji do cíle. Každý z předem určeného počtu členů štafety běží dílčí úsek z celkové délky tratě a po jeho proběhnutí předává ve vymezeném území štafetový kolík dalšímu běžci, dokud poslední člen družstva neproběhne cílem. Štafetové běhy lze rozdělit na štafety se stejně dlouhými úseky (např. 4x100 m) a s různě dlouhými úseky (např. 400-300-200-100 m). O výsledném výkonu družstva rozhoduje individuální sprinterská výkonnost a kvalita předávky, přičemž čím kratší jsou štafetové úseky, tím důležitější je souhra mezi jednotlivými členy a schopnost předat kolík v maximální rychlosti běhu (Čillík, Rošková, 2003; Vindušková a kol., 2003; Nosek, Valter, 2010).

1.4.3 Didaktika atletiky

Didaktika školní atletiky byla komplexně zpracována kolektivem autorů pod vedením Dostála a Velebila (1992). Zaměřili se nejen na obecné otázky didaktiky atletiky, její nácvik a zařazení na jednotlivých stupních škol, ale i na specializovanou didaktiku jednotlivých disciplín a nabídli konkrétní programy její výuky na základních a středních školách. V kontextu školské reformy však některé části publikace již nejsou aktuální. Teorii a didaktiku atletiky se zabýval také Čillík a kol. (2014), který popisuje nejen základní determinanty didaktiky atletiky a techniky atletických disciplín, ale navrhuje i konkrétní metodiky nácviku. Výuku atletiky v hodinách tělesné výchovy předkládá v kontextu vzdělávacích programů na Slovensku.

Dostál a Velebil (1992) popisují didaktiku atletiky jako specializovaný tělovýchovný proces s atletickým obsahem, který je charakteristický specifickými metodami, formami i úkoly. Stejně jako ostatní vyučovací procesy má stránku vzdělávací a výchovnou. Vzdělávací stránka zahrnuje motorické učení a s ním spojené vědomosti. Její efekt se projevuje ve zvyšování úrovně obecných i speciálních schopností a v osvojování atletických dovedností. Obsah vzdělávací stránky determinuje stránku výchovnou. Ta je zacílena jednak na výchovné faktory s kladným vlivem na úroveň a účinnost vzdělávacího procesu s atletickým obsahem, jednak na faktory obecně výchovné. Jedná se především o rozvoj morálně volných vlastností. Specifickým cílem výuky atletiky na středních školách je dle Čillíka a kol. (2014) rozšíření a zdokonalení dovedností

získaných na základní škole, osvojení racionální techniky pohybu a vypěstování trvalého zájmu o atletiku. V jednotlivých hodinách by neměla být opomíjena také cvičení na všeobecný tělesný a pohybový rozvoj, stejně tak jako různá průpravná a imitační cvičení na osvojení techniky.

Jak bude didakticko-výchovný proces s atletickou náplní vypadat, záleží na tvůrčím přístupu učitele (Kaplan, Válková, 2009). Je však nezbytné přizpůsobit výuku věku, mentální i pohybové úrovni dětí, jejich počtu i materiálním podmínkám. Při horším materiálním vybavení mohou učitelé využít různé netradiční náčiní a pomůcky, které jsou snadno dostupné, či možnosti výběhu do terénu. V hodinách s atletickým obsahem lze pro nácvik většiny disciplín i pro rozvoj pohybových schopností použít např. krabice od banánů, stolní kalendáře, různé kartičky, duše a pláště z jízdního kola, gumy, švihadla či lana apod. Jak zmiňují Choutková a Fejtek (1989), pro základní atletiku nejsou zapotřebí nákladná zařízení ani složité vybavení.

Vyučovací hodiny s atletickým obsahem jsou i přes možnou variabilitu jejich náplně žáky málo oblíbené (Choutková, Fejtek, 1991; Fialová, 2010; Kupková, Křištofič, 2012). Jak však uvádí Hirtz (1969), není to samotným sportem, ale tím, jak je žákům podáván. Mnohdy se jedná o stereotypní atletické lekce, jejichž obsah je stále stejný a postupy se rok co rok opakují. Aby nedocházelo ke snížení motivace žáků a oslabení zájmu o atletiku, měl by učitel používat stále nové přístupy, střídat didaktické metody, formy i styly a obměňovat náplň hodin. Jak zmiňuje Štilec (1989), motivovat nelze křikem, poplácáním po zádech nebo trestem několika dřepů navíc. Vyučovací metody, postupy a formy popisují např. Dostál a Velebil (1992) nebo Rychtecký s Fialovou (2002). Didaktické styly a příklady jejich uplatnění ve výuce atletiky přehledně zpracovali Vindušková, Kaplan a Metelková (1998) a také Čillík a kol. (2014). Zeuner, Hofmann a Lehmann (1997) zdůrazňují, že právě prostřednictvím obměny náplně hodin se výuka stává zajímavější. S atraktivitou lekce pak stoupá její účinnost a zvyšuje se nejen již zmíněný zájem o atletiku, ale o pohyb obecně. Důležité a žádoucí je využívání různých průpravných cvičení, která napomáhají jak ke zdokonalování techniky, tak k rozvoji pohybových schopností (Kaplan, Válková, 2009).

Choutková s Fejtkem (1991) i Čillík a kol. (2014) dále upozorňují na určité zásady, jež by během vyučovacího procesu neměly být opomíjeny. Nácviku pohybových dovedností by měla předcházet ukázka a popis techniky. Nácvik by měl být prováděn za zjednodušených podmínek, tedy začínat na nižších překážkách, s lehčím náčiním,

ze zkráceného rozběhu, u skoku do výšky bez laťky, využít pomocných disciplín, průpravných i imitačních cvičení tak, abychom u žáků vzbudili zájem o danou disciplínu. Chyby by se učitelé měli snažit odstraňovat průběžně a včas a neměli by začínat s nácvikem techniky při zvýšené únavě žáků. Vhodné je opakovaně zařadit nacvičovanou disciplínu ve více lekcích za sebou a nácvik zakončit kontrolou zvládnutí dovednosti. Při organizaci výchovně vzdělávacího procesu by se mělo dbát na využití veškerého prostoru a zapojení všech žáků za stálého dodržování bezpečnosti. Výuku atletiky lze chápat také jako prostředek zvyšování všeobecné pohybové výkonnosti, proto by snahou mělo být dosažení přiměřeného zatížení a nácvik techniky by měl být případně doplňován vhodně zvolenými kondičními cvičeními. Důležité je i zařazování rozmanitých her a soutěživých forem.

1.4.4 Atletika na gymnáziích

Atletika je v rámci RVP zařazena do vzdělávacího obsahu činností ovlivňujících úroveň pohybových dovedností a jako další vymezené učivo je její začlenění do výuky pro gymnázia závazné. Žáci by se měli v průběhu čtyřletého studia na gymnáziu v tělesné výchově seznámit s během na dráze a v terénu. Nácvik by měl být zaměřen na sprinty, vytrvalý běh i štafetový běh, dále by si žáci měli osvojit hody, vrh koule a skok do výšky nebo do dálky v závislosti na materiálním vybavení školy (VÚP, 2007a, 2007b). Kdy a v jakém rozsahu bude atletika vyučována, je ale na jednotlivých školách. Ty výuku atletiky musí specifikovat ve svém ŠVP. Přílohy 3 a 4 zobrazují výňatky z ŠVP dvou jihočeských gymnázií, Gymnázia Strakonice a Gymnázia Jírovcova v Českých Budějovicích, v nichž je vymezena podoba výuky atletiky na jejich škole. Z výňatků je patrná rozdílnost v konkretizování učiva i požadavků.

Jeřábek (2008) uvádí, že atletika zpravidla zahrnuje zhruba 20 % času výuky tělesné výchovy u chlapců a 16 % u dívek, což při časové dotaci 2 hodiny tělesné výchovy týdně odpovídá přibližně 10–15 hodinám ročně (srov. Fialová, Flemr, Marádová, Mužík, 2014). Rozložení atletických lekcí v průběhu roku je ovlivňováno především klimatickými podmínkami a zázemím školy, tedy tím, zda škola disponuje vlastním atletickým hřištěm, tělocvičnou atd. nebo zda je závislá na pronájmech. Obecně lze říci, že nejčastěji je atletika vyučována ve dvou sezónních blocích – na jaře a na podzim. Výuka atletiky je většinou směřována na atletické hřiště nebo do terénu, ovšem při nepříznivém počasí je možné hodiny s atletickým obsahem vést i v tělocvičně. Ta může být velmi dobře využívána pro rozmanitou atletickou přípravu či kondiční

přípravu. Procvičovat lze např. starty, štafetový běh, skok do výšky, vrh plným míčem atd. a zařadit lze pro zpestření i imitační překážkový běh za využití krabic od banánů, molitanových či jiných překážek apod. Jak doplňují Dostál s Velebilem (1992), na gymnáziích lze vycházet z předpokladu, že většina disciplín již byla zvládnuta na základní škole. Výklad, který je na tomto stupni nedílnou součástí nácviku a zdokonalování techniky jednotlivých atletických disciplín, se tak opírá o předchozí znalosti a zkušenosti žáků, zejména základů techniky, pravidel atletiky a jejího významu pro běžný život, a směřuje k schopnosti žáků rozpoznat správné provedení a případné odchylky korigovat.

1.4.5 Školní atletické soutěže

Zájem žáků o atletiku může podpořit účast na školních atletických soutěžích, kde žáci mohou uplatnit naučené dovednosti, zažít závodní atmosféru a pomoci zviditelnit svou školu. Jedná se převážně o soutěže družstev. Každou školu reprezentuje stanovený počet žáků, jejichž výkony jsou bodově ohodnoceny, sečteny a určují výsledné pořadí družstva. Ta nejlepší pak postupují do dalších kol. Školy, které zvítězí v celorepublikovém finále, mohou v některých soutěžích získat finanční prostředky na nákup lepšího vybavení a pomůcek (Jeřábek, 2008). Hlavní školní atletické soutěže pořádá Asociace školních sportovních klubů ve spolupráci s Českým atletickým svazem a Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy. Je to především CORNY Středoškolský atletický pohár a Přespolní běh středních škol. Obě tyto soutěže jsou ve dvouletých cyklech zároveň kvalifikací na mezinárodní soutěž¹⁰ pořádanou Mezinárodní federací školního sportu. Od školního roku 2016/2017 se do těchto kvalifikací mohou nově zařadit i sportovní gymnázia se zaměřením na atletiku.

CORNY Středoškolský atletický pohár je soutěž dvanáctičlenných družstev středních škol, která probíhá pod patronací úspěšných českých atletů¹¹ již od roku 1981. Soutěží se v těchto disciplínách:

dívky: 60 m, 200 m, 800 m, výška, dálka, koule 3 kg, štafeta 100-200-300-400 m;

chlapci: 100 m, 400 m, 1500 m, výška, dálka, koule 5 kg, štafeta 100-200-300-400 m.

¹⁰ Účast na mistrovstvích světa středních škol je omezena věkem 15–18 let.

¹¹ V současné době je patronkou oštěpařka Barbora Špotáková, která převzala pomyslnou štafetu po desetibojaři Tomáši Dvořákovi.

Jeden člen družstva může startovat ve dvou disciplínách a štafetě (vyjma kombinace 400 m, 1500 m a 400 m ve štafetě), přičemž v disciplíně mohou svou školu reprezentovat maximálně tři členové jednoho týmu (ve finále dva členové týmu) a dvě štafety. Za družstvo bodují vždy maximálně dva členové v disciplíně a jedna štafeta podle bodovacích tabulek pro mládež. Pohár je tříkolový. Přes okresní a krajská kola se ta nejlepší družstva mohou dostat do republikového finále, ve kterém již soutěží pouze desetičlenná družstva. Jeho vítězové mají právo reprezentovat svou školu na Jean Humbert Cupu, tj. na Mistrovství světa středních škol v atletice (www.stredoskolskypohar.cz).

Přespolní běh středních škol je postupová soutěž pořádaná od roku 2012 pod značkou „Běháme s BK Tour“. Soutěží maximálně šestičlenná družstva, přičemž výsledné pořadí je stanoveno součtem umístění čtyř nejlepších závodníků družstva. Dívky běží 3 km, chlapci 5 km. Družstva dívek a chlapců, která zvítězí v celorepublikovém finále, postupují na Mistrovství světa středních škol v přespolním běhu (www.assk.cz).

Celá řada školních atletických soutěží probíhá pouze na regionální úrovni. Jedná se např. o přebory jednotlivých škol, kde mezi sebou závodí převážná většina žáků dané školy, nebo o meziškolní závody v rámci města.

1.5 Charakteristika věkové skupiny žáků gymnázia

Časové vymezení, specifikace a označení věkové skupiny odpovídající žákům gymnázia se u jednotlivých autorů liší. Zatímco Macek (2003) a Slepíčková (2001) používají pojem adolescence s rozdělením na časnou, tj. 10 (11) až 13 let, střední, tj. 14 až 16 let, a pozdní, tj. 17 až 20 let, Rychtecký a Fialová (2002) se přiklání k označení starší školní věk a ohraničení 14 (15) až (18) 19 let. Čelikovský (1990) popisuje celé období hebetické, tedy 15 až 30 let, v rámci něhož vymezuje období postpubescence, a to od 15 do 20 let. Jeřábek (2008) pak uvádí jak termín starší školní věk, tak postpubescence, avšak jako označení pro 16. až 19. rok života. Vágnerová (2012) hovoří o období dospívání, které rozděluje na dvě fáze, a to ranou adolescenci (11–15 let) a pozdní adolescenci (přibližně 15–20 let). Langmeier, Krejčířová (2006) i Čáp, Mareš (2007) rozdělují období dospívání na prepubescenci, pubescenci a adolescenci, kterou ohraničují 15-20 lety. Čillík a kol. (2014) označují žáky ve věkovém období 15–19 let jako mládež. Říčan (2013) zmiňuje také pojem teenager, který pochází z angličtiny a je ohraničen 13–19 lety. Z občanskoprávního hlediska lze

na žáky gymnázia nahlížet jako na mladistvé, ve sportu se lze setkat s kategoriemi dorost a junior. Pro účely této práce bude využito prostého označení odpovídající věkové skupiny jako adolescenti.

1.5.1 Vývoj z hlediska fyziologie a motoriky

Období studia na gymnáziu je z pohledu somatického vývoje charakteristické snížením tempa růstu, nárůstem svalové hmoty u chlapců, zatímco u dívek zvyšováním podílů podkožního tuku a jeho ukládáním zejména na bocích a hýždích (Rychtecký, Fialová, 2002; Jeřábek, 2008). Dochází k harmonizaci tělesných proporcí, dokončení funkčních změn a získání konečného somatotypu. Dovalil a kol. (2009) hovoří o období dobudování, které plynule navazuje na předchozí období přestavby organismu. Tělesný vývoj je dovršen i z pohledu dokončení osifikace kostí a uzavírání růstových štěrbin, dochází k zesílení šlach a plnému rozvoji srdce, plic i svalů. Hájek, Hofbauer a Pávková (2011) dále zmiňují zvětšování objemu hrudníku spojeného s růstem kapacity plic, díky kterému dochází k intenzivnějšímu okysličování krve, a tím i zvětšení tělesné zdatnosti. Vlivem vzájemného sladění všech funkcí organismu se zvyšuje odolnost jedinců vůči námaze. Celková výkonnost u chlapců stále stoupá, u dívek naopak stagnuje či mírně klesá. Rychtecký, Fialová (2002) i Jeřábek (2008) se shodují, že netrénovaná populace dosahuje v tomto věku maximální výkonnosti. Z pohybových schopností lze nejrychleji rozvíjet schopnosti silové, zejména maximální sílu a silovou vytrvalost, což je dáno morfologickými změnami ve svalech i aktivitou enzymů metabolického krytí potřeby energie. S výrazným nárůstem svalové hmoty se snižuje kloubní pohyblivost i elasticita svalů a šlach. Zmenšení pohyblivosti páteře a špatné pohybové stereotypy mohou vést až k poruchám pohybového aparátu, proto je důležité nezapomínat zařazovat uvolňovací, kompenzační a protahovací cvičení.

Toto období je významné také z pohledu dokončení senzomotorického vývoje (Rychtecký, Fialová, 2002). K pozitivnímu ovlivnění motorické docility přispívá zejména zvýšení mentální intelektové kapacity, zlepšení zaměření koncentrace, cílevědomější přístup k učení i schopnost dlouhodoběji udržet motivaci k provádění daného pohybového úkolu. Díky tomu je možné využít širokou škálu učebních postupů a metod (Jeřábek, 2008). Jedinec si dokáže osvojit i koordinčně náročné pohybové vzorce, rychle se učí rozmanitým dovednostem, ať už vyžadují hbitost, sílu, souhru různých částí těla, či smysl pro rovnováhu. Pohyby jsou oproti období docházky na základní školu celkově přesnější, plynulejší, estetičtější, rytmičtější a ekonomičtější.

Čelikovský (1990) i Čillík a kol. (2014) upozorňují na odlišnosti v motorice dívek a chlapců odvíjející se od anatomických, funkčních i psychických odlišností. Dívky mají například širší pánev, níže položené těžiště, vyšší kloubní pohyblivost, elastičtější svalstvo, větší vrstvu podkožního tuku, obecně nižší pohybovou výkonnost, preferují fyzicky méně náročné aktivity založené spíše na estetice pohybového projevu, zatímco chlapci upřednostňují soutěživost a uspokojuje je dosahování co nejvyšší výkonnostní úrovně. Uvedené rozdíly vytváří předpoklad diferenciací v přístupu, obsahu i prostředcích využitých při výuce.

Langmeier a Krejčířová (2006) zmiňují ve spojitosti s rychlým rozvojem motorických, percepčních i ostatních schopností vznik nových, často i hlubších zájmů (např. i o sport). I proto je vhodné zařazovat do výuky tělesné výchovy nejrůznější sporty. Žáci se seznámí s jeho základy a mohou si k němu vytvořit doživotní vztah, navíc pohybové vzorce naučené ve škole mohou uplatnit i v dalším životě nehledě na to, zda se konkrétní činnosti budou věnovat či nikoliv. V kontextu vymizení motorické disharmonie označují Čillík a kol. (2014) toto období za příznivé pro osvojení všech atletických disciplín. V souvislosti s tím přibližuje specifickou nácviku. Zdůrazňuje navázání na předchozí zkušenost žáků, nutné vysvětlení jednotlivých fází pohybové struktury a prohloubení představy o technice s důrazem na uzlové body, vazbu na pohybové schopnosti i nezbytnosti zapojení volního úsilí. Účelem nácviku by mělo být mimo jiné i naučit žáky rozpoznat u sebe i u druhých chybné provedení a zvolit vhodný způsob nápravy.

Snadnější osvojení nových dovedností podmiňuje i dozrávání prefrontální mozkové kůry, tj. centra rozhodování a řízení různých projevů (kontrolu impulzivity apod.), umožňující rozvoj kognitivních schopností, využívání procesu analýzy, syntézy, komparace, diferenciací informací a dalších. Motorickou docilitu ovlivňuje také zefektivnění neuronálního spojení umožňující rychlejší zpracování informací a aktivizaci požadované oblasti (Vágnerová, 2012). Mezi 14–16 lety dochází podle Steinberga a kol. (2004, 2008) ke zvýšení hladiny dopaminu v prefrontální kůře a v limbickém systému determinující zvýšenou snahu vyhledávat vzrušující zážitky a tendenci chovat se riskantně. Santrock (2012) vnímá ochotu akceptovat riziko i pozitivně. Jedinec je otevřený k novým zkušenostem a výzvám. Při atraktivním způsobu podání pohybového úkolu snáze získá motivaci k jeho splnění a dobrovolně při učení investuje svůj čas i energii. Chování je ovlivněno také dozráváním limbického

systemu, centra emočního prožívání. Problém způsobuje rozdílné tempo dozrávání limbického systému a prefrontální kůry, na základě čehož někdy jedinec ztrácí v emočně vypjaté situaci schopnost logicky uvažovat. Ve spojitosti s motorikou je důležité zmínit podíl limbického systému na tvorbě a vybavení paměťových stop a na schopnosti orientace v prostoru.

1.5.2 Psychosociální vývoj

Žáci gymnázia stejně tak jako jejich vrstevníci navštěvující jiné typy škol procházejí komplexní psychosociální proměnou. Mění se osobnost dospívajícího i jeho společenské pozice, dochází k přehodnocení vlastní identity tak, aby byla subjektivně přijatelná, avšak díky rozporu mezi fyzickou a sociální dospělostí čelí jedinec mnohým intrapsychickým i interpersonálním konfliktům. Mnoho autorů hovoří o mostu mezi dětstvím a dospělostí (Rychtecký, Fialová, 2002; Macek, 2003; Čáp, Mareš, 2007). Erikson (1963) popisuje snahu adolescentů o prodloužení přechodného období, odložení rozhodnutí, které by bylo příliš závazné, a označuje ji jako postoj psychosociálního moratoria. Jedinec má dostatek volnosti, ale minimální zodpovědnost. Z jeho pohledu se dospělost jeví jako příliš náročná, plná definitivních voleb a omezujícího stereotypu. Jak uvádí Čáp a Mareš (2007), adolescenti se sice na jedné straně snaží přechod do dospělosti zpomalit a ještě si „užít“, na straně druhé však těžce nesou, vnímají-li je dospělí jako nedospělé. Ve spojitosti s oddálením povinností plynoucích z dospělosti zmiňuje Říčan (2004) tzv. „kult nezralosti“ jako aktuální společenskou tendenci udržení si výhod mládí – děti se snaží přiblížit adolescentům především z důvodu volnosti, dospělí by chtěli zpátky možnost chovat se alespoň trochu nezodpovědně. Podle Vágnerové (2012) je smyslem přechodného období poskytnout jedinci čas a možnost porozumět sám sobě a ujasnit si, kam chce v životě směřovat. Důležité je zejména přesvědčení o pozitivní perspektivě, vlastních schopnostech a dosažitelnosti zvoleného cíle.

Mění se také kvalita myšlenkových operací. Jedinec získává schopnost induktivního uvažování, dokáže myslet systematicky i v abstraktních pojmech, chápe souvislosti, připouští alternativní řešení. K předkládaným informacím přistupuje kriticky a hodnotí i zjištěné potencionální možnosti. Vyvozuje logické závěry a pozorované výsledky dokáže interpretovat. Získané teoretické znalosti zvládá aplikovat v praxi. Zvyšuje se kapacita paměti i rychlost zpracování většího množství informací, zlepšuje

se sebekontrola, flexibilita pozornosti i odhad míry zvládnutelnosti problému (Langmeier, Křejiřová, 2006; Vágnerová, 2012; Čillík a kol., 2014).

Z hlediska emocí dochází k určité stabilizaci prožívání, Macek (2003) dokonce píše o období vystřízlivění. Díky adaptaci organismu na pohlavní dospělost, ustálení hormonální hladiny i možné korekci na základě nabytých zkušeností přestávají být adolescenti náladoví a citově labilní. Vágnerová (2012) dále charakterizuje rozvoj emočních kompetencí, kdy se jedinec učí orientovat ve vlastních pocitech a regulovat jejich projevy, stejně jako reagovat na projevené emoce druhých. Stabilizuje se i volní autoregulace, proto je pro adolescenty snazší zvládat zátěžové situace. Jakýkoliv úkol, který pro jedince představuje určitou výzvu, se zároveň stává podnětem pro aktivaci volního úsilí usnadňující jeho splnění. Pokud ale jedinec shledá, že je daný úkol nad jeho možnosti, dojde k obranné reakci (Vágnerová, 2012). Jak připomínají Čáp a Mareš (2007), díky vysoké úrovni senzomotorických i intelektových předpokladů jsou adolescenti schopni dosahovat vysokých výkonů nejen ve sportu, ale i v různých dalších zájmových činnostech či v některém z učebních předmětů a při silné motivaci dokáží vyvinout až neuvěřitelné úsilí k dosažení vytyčeného cíle. Problém nastává, pokud se jedná o povinnosti, jejichž plnění nepřináší rychlé uspokojení, či cítí-li se za svou námahu nedocenění. Mnoho žáků záměrně nevyužívá svých možností z důvodu tlaku vrstevníků na průměrnost a nenápadnost. I zde je ale možné najít velké interindividuální rozdíly, především v závislosti na prostředí a osobnosti jedince. Jinak bude své schopnosti či vzdělání hodnotit žák gymnázia, střední odborné školy i učiliště. Stejně tak bude u každého z nich jiná délka ekonomické závislosti na rodičích.

Ukončením povinné školní docházky a nástupem na střední školu se mění a rozšiřuje životní prostor jedince. Diferencují se sociální role a s nimi spojené společenské požadavky, žák se seznamuje s novým prostředím a je nucen si opět budovat postavení mezi novými spolužáky. Ve spojitosti s přechodem na jiný typ školy a novou rolí středoškolského studenta zmiňuje Santrock (2012) tzv. „top-dog phenomén“. Z pozice nejstaršího a nejzkušenějšího na škole se stává znovu nejmladším, musí se prosadit v novém kolektivu a popasovat s obtížnějšími výukovými nároky. Studium gymnázia tak může na jedné straně přinést dočasné snížení sebehodnocení kvůli neuspokojujícím výsledkům, na straně druhé však představuje šanci k dalšímu seberozvoji a potvrzení vlastních kompetencí. U gymnazistů lze většinou pozorovat dva přístupy k učení a potřebě dobrých známek. První skupina bývá cílevědomá, chce se něco naučit,

diskutovat o problémech, mít dobré známky a dostat se na prestižní vysokou školu. Druhá skupina si naopak udržuje určitý nadhled, není ochotna brát školu příliš vážně a spíše taktizuje. Zastává názor, že jsou známky bezvýznamné a stačí si udržet přijatelný standard, kterého je dosahováno s minimálním možným úsilím a který nevede ke konfliktům. Zjednodušeně řečeno, stačí nějak „prolézt“ a pak odmaturovat. Mnoho žáků je v pohledu na školu dost kritická, přesto většinou oceňují snahu učitelů o navázání vztahu, o obousměrnou komunikaci a vítají individuální přístup (Macek, 2003; Vágnerová, 2012).

Dokončuje se stratifikace hodnotového systému, adolescenti vědomě přijímají základní normy a principy a touží po osamostatnění. Snaha o nezávislost však představuje určitý zdroj napětí. Společnost vytváří tlak na jedince, aby se choval v souladu s jejími očekáváními a současně akceptovanými hodnotami. Předpoklad odpovídajícího chování a zodpovědnosti přináší také fakt, že dospívající během tohoto období dosahuje plnoletosti a stává se způsobilým k právním úkonům. Ve spojitosti se školou zletilost přináší možnost samostatného omlouvání a pro učitele ukončení informační povinnosti vůči rodičům. Postoje adolescentů se diferencují také ve vztahu k tělesné výchově a sportu. Mění se i jejich vnímání hodnot a kategorií, které od forem tělesné výchovy očekávají. Pro některé se součástí identity stává i tělesný vzhled a jsou schopni systematicky pracovat na získání žádoucích fyzických kvalit. Zevnějšek se stává cílem i prostředkem určité sociální akceptace a prestiže. Jedinec si je vědom toho, že role sportovce je v našem sociokulturním prostředí pozitivně hodnocena, a pomocí dobrých sportovních výkonů nejen během tělesné výchovy si může zvyšovat své sebevědomí (Rychtecký, Fialová, 2002; Vágnerová, 2012).

1.6 Výzkumná šetření zaměřená na pohybovou aktivitu adolescentů, školní tělesnou výchovu či atletiku

Postoje české veřejnosti k tělesné výchově a sportu sledovali Zich a Ungr (1995). Zdůrazňují, že díky systematickému působení na žáky má škola vedle rodiny největší možnosti formovat pozitivní postoj a aktivní návyky k pohybu. Pouze 19 % dotazovaných (n = 1828) pokládá 2 hodiny tělesné výchovy týdně za vyhovující. Naprostá většina si přitom myslí, že by hodiny tělesné výchovy měly být zaměřené především na upevnění zdraví a tělesné kondice žáků. Obecnou důležitost sportu a tělesné výchovy pro zdraví a tělesnou i duševní kondici si uvědomuje 65 % respondentů. Těch, kteří se ale pohybovým aktivitám reálně věnují, je méně.

Významné šetření zaměřené na sport a pohybové aktivity v životě české populace provedl Jansa a kol. (2005). Pro tuto práci jsou podstatné zejména výsledky týkající se 15–18 leté mládeže ($n = 805$). Aktivně a pravidelně sportuje 65,2 % zúčastněných. 60,8 % si myslí, že by se obecně mělo sportovat více. Za hlavní příčinu menší účasti lidí na aktivním sportování vidí jejich pohodlnost. Autoři vymezují tři pásma pro udržení či zvyšování tělesné zdatnosti. Do prvního pásma, které považují za nedostatečné (frekvence 1–10krát měsíčně s tím, že respondenti měli přiznávat pouze ty činnosti, které prováděli minimálně 20 minut se střední intenzitou zatížení), spadá 32,9 %, do druhého pásma, které hodnotí jako udržující až mírně rozvíjející (frekvence 11–20krát měsíčně), 22,5 % a do třetího rozvíjejícího pásma (frekvence 21 a vícekrát za měsíc) pak 21,5 %. Pohybovým aktivitám se vůbec nevěnovalo 4,6 % respondentů, zbytek frekvenci neuvedlo. 43 % dotázaných se za poslední rok zúčastnila organizované soutěže ve svém sportu, přičemž atletika byla šestým nejčastěji uváděným provozovaným sportem. Jansa a kol. (2014) předkládají i komparaci názorů a postojů české veřejnosti z let 2000 a 2010 nejen k pohybovým aktivitám a sportu, ale i k životosprávě. Zaměřují se však pouze na dospělou populaci.

Monitorováním účasti mládeže ve sportu a pohybové aktivitě v kontextu jejich životního stylu, psychosociálních aspektů a pohybové výkonnosti se zabývá i Rychtecký (2006), který využívá metodiku projektu COMPASS. Z jeho šetření ($n = 4201$, věk respondentů 9–19) vyplývá, že chlapci spíše než dívky inklinují k organizovaným aktivitám a častěji se zúčastňují soutěží, přičemž organizovaný sport má větší zastoupení ve městech a na vesnicích převažují aktivity neorganizované a spontánní. Celkově se soutěží zúčastňuje přibližně 50 % respondentů. Atletika je u chlapců šestým nejčastěji prováděným sportem (po fotbalu, cyklistice, florbalu, basketbalu a plavání), u dívek osmým (po cyklistice, bruslení, aerobiku, plavání, volejbalu, fotbalu a tenisu). Při zaměření na věkovou kategorii 16–19 let bylo zjištěno, že se pravidelně (s frekvencí více než 60x ročně) pohybové aktivitě věnuje 76 % adolescentů (resp. 58 % více jak 120x ročně a 18 % 60–120x ročně), nepravidelně (tj. méně než 60x ročně) 3,8 % a vůbec 8,5 %. Výsledky dokládající vyšší angažovanost chlapců v intenzivnějším cvičení a organizovaných formách sportovních a pohybových aktivit korespondují se zjištěními Frömla a Chmelíka (2007).

Sigmund, Frömel, Sigmundová a Sallis (2003) zkoumali roli školní tělesné výchovy a organizované pohybové aktivity v týdenním režimu adolescentů. Jejich šetření

potvrdilo důležitost tělesné výchovy i organizovaných pohybových aktivit a jejich zvyšující se význam se vzrůstajícím věkem adolescentů. Poměr pohybové aktivity a inaktivity zúčastněných byl 1:3, přičemž chlapci jsou celkově více aktivní než dívky.

Sigmund, Frömel, Sigmundová a Skalík (2009) zjišťovali vliv progresivních vyučovacích jednotek tělesné výchovy na pohybovou aktivitu a celkové hodnocení hodin adolescenty, a to podle úrovně sebehodnocení výkonnosti. Vycházejí z předpokladu, že dlouhodobě pravidelná realizace pohybové aktivity v tělesné výchově může pozitivně působit na aktivní životní styl i méně predisponovaných jedinců. Z výsledků vyplynulo, že progresivní vyučovací jednotky tělesné výchovy snižují rozdíly mezi žáky s nižším a vyšším sebehodnocením sportovní výkonnosti a u dívek přispívají k vyšší pohybové aktivitě v hodinách.

Vliv oblíbenosti obsahu hodin tělesné výchovy na vnímání vyššího tělesného zatížení u 13–17letých děvčat mapovali Sigmund, Frömel, Chmelík a kol. (2009). I při vyšším tělesném zatížení v hodinách s oblíbeným obsahem (tanec, aerobik, sportovní hry) převažovalo pozitivní hodnocení těchto jednotek, zatímco u méně oblíbeného obsahu (atletika, sportovní gymnastika) se vyšší intenzita pohybových aktivit projevila negativně na hodnocení daných hodin. Úroveň kladného hodnocení klesala se zvyšující se intenzitou zatížení v rovině emotivní, sociální i vztahové. Jak ale autoři zdůrazňují, vysoká preference pohybových aktivit s hudbou nesmí i přes žádoucí efekty vytěsnit z hodin výuku atletiky a gymnastiky. Vyučující by se naopak měli snažit o jejich zatraktivnění.

Na Slovensku se oblíbeností tělesné výchovy mezi žáky středních škol zabývala Bendíková (2012). Z odpovědí respondentů ($n = 324$) je zřejmé, že dívky mají k tělesné výchově negativnější vztah (průměrná známka vyjadřující oblíbenost předmětu je 3,60; přičemž více než polovina volila 4) než chlapci (průměrná známka 3,06; rozložení odpovědí přibližně odpovídá Gaussově křivce). Alarmující zjištění přinesla otázka týkající se zrušení hodin tělesné výchovy, kde 29 % dívek by bylo pro zrušení, 14 % je to jedno a 19 % to neumělo posoudit. Stejně jako u Kupkové a Křištofiče (2012) z výsledků vyplynulo, že by většina žáků ráda ovlivňovala obsah hodin tělesné výchovy, přičemž dívky upřednostňují bezkontaktní individuální aktivity estetického charakteru se zaměřením na formování postavy, zatímco chlapci preferují soutěživost a dravost.

Problematiku vztahu žáků k vyučovacím jednotkám tělesné výchovy v kontextu intenzity pohybových aktivit řešili i Chmelík, Frömel, Svozil a Maleňáková (2007). Zvýšení úrovně tělesného zatížení nemělo celkově negativní dopad na hodnocení daných hodin tělesné výchovy. Zjištěna ale byla diference mezi jedinci s vyšším a nižším sebehodnocením úrovně vlastní sportovní výkonnosti. Chlapci i dívky, kteří se přiřadili ke zdatnějším, hodnotili habituální jednotku i tu s vyšším tělesným zatížením pozitivněji než ti, kteří se označili za méně výkonné. Chlapci s vyšším sebehodnocením navíc v hodinách s vyšším zatížením pocítovali větší prostor pro kreativitu.

Neuls a Frömel (2007, 2016) se zabývali pohybovou aktivitou a sportovními preferencemi adolescentek, jež jsou vnímány jako nejvíce ohrožená skupina z pohledu poklesu pohybové aktivity. Taktéž vyzdvihují roli tělesné výchovy a častější nabídku preferovaných aktivit nejen v rámci školního kurikula, ale i ve volnočasovém programu. Zaměření na organizované aktivity (tj. pod vedením učitele, cvičitele či trenéra) popisují jako nejúčinnější strategii prosazování dostatečné pohybové aktivity u 15–18letých dívek. Z výsledků reprezentujících účast v pohybových aktivitách je nutné zmínit, že pouze 9,27 % dívek ($n = 1865$) se věnuje organizovaným aktivitám 5 a více hodin za týden, 3–4 hodiny 20,71 %, 1–2 hodiny 40,67 % a 25,51 % dokonce nevykazuje žádnou pohybovou aktivitu. Zajímavé je i zjištění, že nejnižší úroveň pohybové aktivity je u dívek z malých obcí. Pro komparaci lze zmínit výsledky Frömla, Bauman a kol. (2006), kteří se zaměřili na objem a intenzitu pohybové aktivity české populace. Ti uvádí, že ve věkové kategorii 15–29 let se 3krát a více za týden zapojuje do organizované pohybové aktivity 28,76 %, 1–2krát 33,43 % a vůbec 38,8 %.

Mužík (2012a, b) zjišťoval názory veřejnosti na výuku tělesné výchovy. S její úrovní je nejvíce nespokojena mládež ve věku 15 až 19 let. Za hlavní příčinu označují obsah hodin a úroveň vyučovací činnosti učitelů tělesné výchovy. Zařazení činností z odvětví individuálních sportů a sportovních her by volilo 68,9 % z celkového souboru ($n = 1792$), 58,6 % by v rámci prevence oslabení podpůrně pohybového systému zařazovalo kompenzační cvičení, 48,4 % pak kondiční cvičení pro optimální rozvoj zdatnosti. Vyučovat teorii z oblasti tělovýchovy a sportu však většinou nepokládají za důležité. Je přitom patrná diference podle pohlaví, kdy muži preferují spíše zařazení jednotlivých sportů a ženy kompenzačního cvičení. 2/5 občanů nemají k práci učitelů tělesné výchovy výhrady nebo se necítí být kompetentní jejich práci hodnotit, naopak si váží jejich trpělivosti a oceňují aktivní přístup, obětavost a nadšení. Ostatní kritizují

zejména jednotvárnost obsahu vyučovacích hodin, mechanické známkování dle výkonnostních tabulek, přílišné nároky na žáky, absenci individuálního přístupu či neadekvátní způsob jednání.

Bárek (2009) zkoumal význam sportu a pohybových aktivit u 15–18letých žáků gymnázií (n = 570). Pro 84 % respondentů představují důležitou součást jejich života, jejich pohybové chování tomu ale zcela neodpovídá. Pouze 52 % se věnuje sportovním či pohybovým aktivitám více než 10 hodin měsíčně. Při zaměření na motivy vedoucí k pohybové aktivitě zmiňuje většina vlastní iniciativu. S úrovní své pohybové aktivity jsou žáci z větší části spokojeni. Pouze 2,8 % uvedlo, že provozuje atletiku.

Na žáky gymnázií se více zaměřil i Jansa (2015). Z prezentovaných výsledků plyne, že se třetina chlapců a čtvrtina dívek věnuje doporučenému minimálnímu množství pohybových aktivit (tj. minimálně 20 minut středně intenzivního cvičení či 2 km rychlejší chůze) více jak 21krát měsíčně, téměř polovina souboru však nedosahuje žádaného adaptačního efektu alespoň pro udržení aktuální zdatnosti. V otázce měsíční frekvence pohybové aktivity 15,2 % 15–16letých a 11,9 % 17–18letých chlapců a 7,6 % 15–16letých a 6,7 % 17–18letých dívek se přiznalo k úplné inaktivitě. Jansa se zajímal také o zapojení adolescentů do sportovních soutěží (aktivní účast zjistil u 64,1 % 15–16letých a 60,5 % 17–18letých chlapců a 48,9 % 15–16letých a 45 % 17–18letých dívek) a o nejčastěji prováděné pohybové a sportovní aktivity, kdy u chlapců se atletika objevila na 9. místě (nejčastěji uváděnými aktivitami byly fotbal, cyklistika, běhání a posilování) a u dívek se mezi 10 nejčastějších ani nedostala (nejvíce beachvolejbal, posilování, orientační běh a cyklistika).

Oblíbenost atletiky u žáků gymnázií zkoumala Zonková (2014)¹². Z jejího šetření vyplývá, že zhruba polovina respondentů má k atletice neutrální vztah, necelých 30 % vyjádřilo svůj vztah jako pozitivní, 19 % naopak jako negativní. U vyjádření oblíbenosti atletiky pomocí známky byla zjištěna průměrná hodnota 3,2, přičemž u žen je atletika méně oblíbená (průměrná známka 3,5) než u mužů (průměrná známka 2,9). Při zaměření pozornosti na jednotlivé atletické disciplíny byly jako nejoblíbenější shledány sprinty a skok daleký, jako nejméně oblíbené pak vytrvalostní běh, vrh koulí a skok vysoký.

¹² Výzkum byl založen na dotazníkovém šetření na pražském Gymnáziu Nad Štolou (n=122) s využitím komparace se Sportovním gymnáziem Kladno (n=37).

Hanzálková (2009) zjišťovala, jak si stojí atletika na základních školách, a to konkrétně v okrese Kolín. Došla k závěru, že více než polovina jejích respondentů má negativní postoj k hodinám s atletickým obsahem (16 % atletika vůbec nebaví, 37 % spíše ne). Nejčastěji byly zařazované běžecké a skokanské disciplíny, které také patří mezi nejoblíbenější. Pohybová aktivnost žáků se jeví jako nedostatečná, 20 % dívek a 9 % chlapců se během týdne nevěnují žádným pohybovým aktivitám, 49 % dívek a 23 % chlapců pouze 1krát týdně, 23 % dívek a 37 % chlapců 2krát týdně, 5 % dívek a 23 % chlapců 3krát v týdnu a konečně jen 3 % děvčat a 8 % hochů 4krát a více.

Hochmanová (2007) řešila možnosti zařazení překážkových drah s atletickým obsahem do hodin školní tělesné výchovy. Ve svém šetření se zajímala i o preference a pohybovou aktivnost 10–15letých žáků ($n = 450$). Při zaměření na týdenní pohybovou aktivitu se 2 % dotazovaných nehýbou vůbec, 19,6 % 1–2krát za týden, 37,8 % 3–4krát týdně, 27,1 % 5–6krát týdně a 13,5 % každodenně. V nestandardizovaném dotazníku nabídla 6 sportů, ze kterých měli žáci volit své oblíbené. Z pohledu atletiky není situace příznivá, jelikož se zařadila mezi málo oblíbené. V otázce na preference atletických disciplín byly u dívek nejoblíbenější hod míčkem, skok daleký a sprinty, u chlapců pak hod míčkem, sprinty a vytrvalostní běh. Během observace hodin s atletickým obsahem bylo zjištěno, že učitelé zařazují pouze komplexní nácvik disciplín a drží se tradičního pojetí. Rozcvičení variuje od honiček na rozběhání, přes klasické rozcvičení po samostatné rozcvičení žáky, pouze jednou bylo využito atletické abecedy. Speciálně vytvořená atletická cvičení ve formě překážkové dráhy byla pro žáky zpestřením a mohou napomoci měnit postoje žáků k atletice jako takové.

Atletikou ve školní tělesné výchově se zabývala i Vlachová (2013). Ta však hodnotila pouze úroveň pohybové výkonnosti žáků základní školy v motorických testech skórujících pro atletiku a výsledky porovnávala se členy sportovních středisek Českého atletického svazu. Postoje k atletice z pohledu dětí a mládeže z atletických klubů zkoumali Drncová (2013) a Ešpandr (2009). Shodují se, že žáci atletiku berou jako zábavu a užívají si radost z pohybu. Kladně jsou vnímány především sprinterské a skokanské disciplíny, negativněji pak vrhačské a vytrvalostní. Ešpandr hodnotil oblíbenost jednotlivých disciplín pomocí známek. Mezi disciplínami vyučovanými nejčastěji na školách získal nejlepší průměrnou známku skok daleký (1,68), následovaly sprinty (1,87), skok vysoký (2,15) a vrh koulí (2,77), nejhorší obdržely vytrvalostní běhy na 800–1500 metrů (3,34).

Podmínky pro výuku atletiky ve školách posuzovali Červenková (2015), Brtník (2007) či Procházka (2013), který hodnotil obecně podmínky pro naplnění deklarovaného vzdělávacího obsahu oblasti Člověk a zdraví. Z jeho výsledků plyne, že pouze polovina učitelů tělesné výchovy ($n = 86$) si myslí, že je tělesná výchova v očích žáků oblíbenějším předmětem než ostatní. Znamku z tělesné výchovy ovlivňuje kromě fyzických dovedností a docházky především snaha, jež je zcela klíčová pro 40 % respondentů a pro dalších 40 % představuje převažující prvek, který rozhoduje o hodnocení. Z výsledků týkajících se přímo atletiky je důležité uvést, že 25 % dotazovaných učitelů ji do hodin zařazuje výrazně méně než ostatní sporty. Její zařazení podle 48,6 % zcela ovlivňují materiální a prostorové podmínky. Ty determinují spolu se vztahem žáků k předmětu i kvalitu výuky. Preferovanou náplní vyučovacích jednotek s atletickým obsahem jsou nejčastěji sprinty, vytrvalostní běhy a skoky, naopak velmi málo se učitelé s žáky věnují disciplínám jako vrh koulí, štafeta, hody či překážky.

Mužík a Janík (2007) posuzovali, jak vnímají tělesnou výchovu absolventi základní školy. Zjistili naopak, že se hodnocení orientuje zejména na sportovní výkon. Menší orientaci na výkon by uvítaly především dívky, které mají i přes převažující všeobecně kladný vztah k pohybu horší vztah k tělesné výchově. Rozdílný pohled chlapců a dívek je patrný také v otázce důležitosti tělesné výchovy, kdy chlapci jsou si vědomi důležitosti zařazení předmětu do kurikula, zatímco dívkám její význam uniká. Neprokázáním vlivu tělesné výchovy na utváření kladného vztahu žáků k pohybu byl dokumentován rozpor mezi projektovaným a realizovaným kurikulem.

2 VÝZKUMNÁ ČÁST

Výzkumná část cílí na žáky gymnázií ve vybraných krajích, zjišťuje, jak vnímají hodiny s atletickým obsahem, jaký mají vztah k atletice i obecně k tělesné výchově, jaké atletické disciplíny jsou oblíbené, za co jsou žáci hodnoceni, jak jsou pohybově aktivní, a další souvislosti.

2.1 Cíle a úkoly práce

Atletika je jednou z povinných součástí vzdělávacího obsahu tělesné výchovy na gymnáziích. Její podobu blíže specifikují ŠVP jednotlivých škol, které vycházejí ze závazných částí RVP G, z podmínek, které škola pro výuku tělesné výchovy má, a její profilace. Školy musí respektovat stanovenou minimální časovou dotaci tělesné výchovy, počet hodin však mohou dle svého uvážení navýšit a stejně tak si samy určují rozsah zařazení jednotlivých tematických celků, tj. i sportovních odvětví. Výuka atletiky tak může být na každé škole úplně jiná a může se lišit i u jednotlivých učitelů. Podoba hodin s atletickým obsahem determinuje i vnímání tohoto sportu žáky.

Cílem této práce je proto zjistit pohled žáků gymnázií ve vybraných krajích na výuku atletiky v hodinách tělesné výchovy a jejich vztah k tomuto sportu i k jednotlivým disciplínám.

Pro tuto práci byly stanoveny následující úkoly:

- prostudování odborné literatury a dalších relevantních zdrojů,
- sestavení dotazníku pro žáky gymnázií,
- kontaktování učitelů tělesné výchovy ve vybraných krajích a domluvení podoby distribuovaných dotazníků,
- rozeslání odkazu na elektronický formulář Google Docs pro vyplnění dotazníku, resp. tištěných dotazníků na jednotlivé školy,
- zpracování a vyhodnocení získaných dat,
- vyvození závěrů o podobě výuky atletiky a jejím vnímání žáky.

2.2 Výzkumné otázky

Pro vlastní šetření byly stanoveny následující výzkumné otázky:

- 1) Jaký je vztah žáků k výuce atletiky v hodinách tělesné výchovy?
- 2) Jsou některé atletické disciplíny u žáků oblíbenější než jiné?

- 3) Jsou hodiny s atletickým obsahem zaměřeny pouze na výkon nebo především na osvojení si daných atletických dovedností a radost z pohybu?
- 4) Je atletická abeceda součástí rozcvičení v hodinách zaměřených na atletiku?
- 5) Ovlivňuje úroveň pohybové aktivity žáků vztah k tělesné výchově, resp. k atletice?

2.3 Metodika práce

Výzkumná část vychází z dotazníkového šetření prováděného mezi žáky 3. a 4. ročníků gymnázií. Žáci 1. a 2. ročníků nebyli záměrně do výzkumu zařazeni, a to z důvodu malé relevance jejich odpovědí. Vzhledem k tomu, že výzkum byl prováděn na začátku školního roku, nebyli tito žáci na gymnáziu dost dlouhou dobu, aby jejich hodnocení bylo dostatečně vypovídající o podobě výuky na dané škole.

Cílovou oblast šetření tvořilo šest krajů České republiky, které byly vybrány již pro předcházející výzkum bakalářské práce zaměřené na zmapování výuky atletiky v hodinách tělesné výchovy na gymnáziích z pohledu učitelů tělesné výchovy. Po konzultaci s některými učiteli tělesné výchovy a po úpravě na základě ověřování srozumitelnosti mezi adolescenty byl sestaven dotazník složený z 21 otázek (viz příloha 1). Pro umožnění jeho distribuce žákům byli kontaktováni učitelé tělesné výchovy, kteří se zúčastnili šetření pro již zmiňovanou bakalářskou práci, s prosbou o zprostředkování vyplnění. Podle preferovaného způsobu byl dotazník rozeslán buď v tištěné formě, nebo elektronicky za využití formuláře Google Docs. Sběr dat proběhl během října, listopadu a prosince 2015. Celkem bylo do výsledné analýzy zařazeno 904 správně vyplněných dotazníků.

Získaná data byla zpracována pomocí programů Microsoft Excel a SPSS. Byly zjištěny základní popisné charakteristiky, které byly zpracovány do tabulek a grafů, a v závislosti na povaze proměnných byly výsledky ověřovány pomocí Chí-kvadrát testu, Mann-Whitneyho neparametrického testu a Spearmanova koeficientu pořadové korelace. Testy byly prováděny na 5%, příp. 1% hladině významnosti.

2.4 Charakteristika souboru

Výzkumný soubor byl tvořen 904 žáky z 3. a 4. ročníků gymnázií ze šesti krajů České republiky, a to Jihočeského, Vysočiny, Ústeckého, Jihomoravského, Plzeňského a Karlovarského. Tabulka 1 zobrazuje složení podle pohlaví a věku. Z celkového počtu respondentů bylo 564 dívek a 340 chlapců, tzn. procentuální zastoupení 62,4 % : 37,6 %. Průměrný věk byl 17,757. Věkové rozložení respondentů je u dívek i chlapců téměř shodné. Největší podíl tvoří osmnáctiletí, dohromady 51,1 %, a sedmnáctiletí, 34,0 %.

Tabulka 1 Věk a pohlaví respondentů

		věk v letech								celkem	průměrný věk
		15	16	17	18	19	20	21	22		
dívky	n	2	3	200	290	66	2	0	1	564	17,755
	%	0,4	0,5	35,5	51,4	11,7	0,4	0,0	0,2	100	
chlapci	n	8	3	107	172	46	3	1	0	340	17,759
	%	2,4	0,9	31,5	50,6	13,5	0,9	0,3	0,0	100	
celkem	n	10	6	307	462	112	5	1	1	904	17,757
	%	1,1	0,7	34,0	51,1	12,4	0,6	0,1	0,1	100	

Zdroj: Vlastní šetření

Rozložení výzkumného souboru podle kraje, ve kterém se nachází škola respondenta, přináší tabulka 2. Největší podíl mají respondenti navštěvující gymnázia v Jihočeském kraji, celkem 44,7 %. Významné je i zastoupení krajů Vysočina, Ústeckého a Jihomoravského. Procentuální zastoupení jednotlivých krajů je u dívek a chlapců velmi podobné až na kraj Jihomoravský (kde je větší podíl dívek) a Plzeňský (kde naopak je vyšší relativní četnost u chlapců). Porovnání absolutních četností dívek a chlapců ukazuje větší rozdíly v lokaci studované školy.

Tabulka 2 Zastoupení jednotlivých krajů

		kraj						celkem
		Jihočeský	Vysočina	Ústecký	Jihomoravský	Plzeňský	Karlovarský	
dívky	n	248	99	82	88	21	26	564
	%	44,0	17,6	14,5	15,6	3,7	4,6	100,0
chlapci	n	156	55	51	29	32	17	340
	%	45,9	16,2	15,0	8,5	9,4	5,0	100,0
celkem	n	404	154	133	117	53	43	904
	%	44,7	17,0	14,7	12,9	5,9	4,8	100,0

Zdroj: Vlastní šetření

Dalším třídícím kritériem, které bylo bráno v úvahu jako jeden z možných faktorů ovlivňujících zkoumané oblasti, bylo místo bydliště respondentů, a to v kombinaci dvou hledisek, jednak zda bydlí v místě školy nebo musejí do školy dojíždět, jednak zda žijí ve městě nebo na vesnici. Jak je patrné z tabulky 3, složení výzkumného souboru je z tohoto pohledu rovnoměrné. Rozložení četností, relativních i absolutních, se významně neliší ani mezi pohlavími, ani v souhrnu.

Tabulka 3 Místo bydliště respondentů

		ve městě v místě školy	ve městě a do školy dojíždím	na vesnici a do školy dojíždím	celkem
dívky	n	198	174	192	564
	%	35,1	30,9	34,0	100,0
chlapci	n	119	116	105	340
	%	35,0	34,1	30,9	100,0
celkem	n	317	290	297	904
	%	35,1	32,1	32,9	100,0

Zdroj: Vlastní šetření

3 VÝSLEDKY A DISKUSE

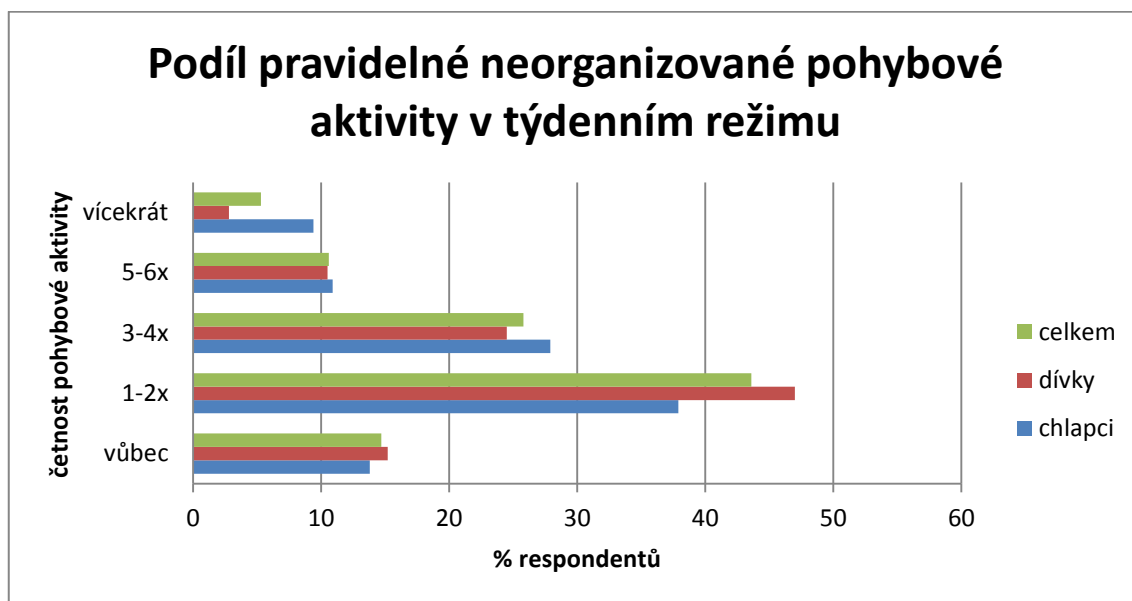
Následující kapitola přináší vlastní výsledky šetření. Stěžejní část představuje přehled o výuce atletiky ve vybraných krajích České republiky z pohledu žáků, celkový obraz o situaci pak dotváří doplňkové části popisující zejména pohybovou aktivnost respondentů a další charakteristiky. Pro komparaci jsou uvedeny i vybrané výsledky výše zmíněné bakalářské práce, které vyplynuly z šetření mezi učiteli tělesné výchovy.

3.1 Pohybová aktivita žáků gymnázií

První otázkou, kterou se výzkum zabýval vzhledem k možnosti vlivu na další odpovědi žáků, byla účast respondentů na pohybových aktivitách. Při formulaci otázek byla převzata specifikace Jansy a kol. (2005) a žáci tak měli uvádět pouze ty aktivity, které prováděli minimálně střední intenzitou po dobu alespoň 20 minut. Pro snazší posouzení četnosti pravidelně prováděných pohybových aktivit byla zvolena týdenní frekvence. Účast na pravidelně neorganizované pohybové aktivitě dotazovaných žáků je možné vyčíst z grafu 1. Modem a zároveň i mediánem byla odpověď 1–2krát týdně. Tuto frekvenci uvedlo 43,6 % respondentů, 14,7 % přiznalo, že není z tohoto hlediska vůbec pohybově aktivní, tzn. více jak polovina souboru (konkrétně 58,3 %) se zapojuje do neorganizovaných pohybových aktivit maximálně 2krát týdně. Přibližně čtvrtina souboru (25,8 %) volila možnost 3–4krát týdně, desetina (10,6 %) 5–6krát týdně a pouze pětina (5,3 %) se ve svém týdenním režimu věnuje neorganizovaným pohybovým aktivitám každodenně, či dokonce vícekrát za den. Při porovnání míry zapojení do neorganizovaných pohybových aktivit dívek a chlapců jsou největší rozdíly patrné u četností 1–2krát týdně (vyšší podíl u dívek o 9,1 %) a vícekrát (vyšší podíl u chlapců o 6,6 %). Celkově lze na 1% hladině významnosti konstatovat, že se účast na pravidelných neorganizovaných aktivitách u dívek a chlapců významně liší (viz výstupy statistických testů v příloze 5). Hodnoty chlapců přitom mají z pohledu pohybové aktivity pozitivnější charakter než hodnoty dívek. Účast na pravidelných organizovaných pohybových aktivitách, tj. trénincích vedených trenérem či učitelem nebo na jiných pravidelných cvičeních vedených lektorem, zobrazuje graf 2. Oproti zapojení do neorganizovaných aktivit, které si jedinci řídí sami podle svého času a uvážení, je zde patrný trend menší frekvence zapojení v rámci týdenního režimu adolescentů. Modem i mediánem je sice opět udávaná frekvence 1–2krát týdně, ale z dat je zřejmý posun k nižším hodnotám. Podíl jedinců, kteří se neúčastní žádné organizované pohybové aktivity, vzrostl téměř na dvojnásobek (resp. na 23,6 %).

Polovina (přesněji 49,8 %) dochází na pravidelné tréninky či jiná organizovaná cvičení 1–2krát týdně, tj. dohromady 73,4 % s mírou zapojení v maximálně dvou organizovaných jednotkách za týden. Ke 3–4 tréninkům či lekcím týdně se hlásí 17,9 % respondentů a pouze 8,7 % dotazovaných žáků má pravidelný tréninkový režim v podobě 5 a více tréninků za týden. Podíl jedinců, kteří se zapojují do organizovaných pohybových aktivit 3krát a více za týden, tak koresponduje se zjištěními Frömla, Baumana a kol. (2006). Četnosti zapojení u nižší frekvence byly rozdílné, což ale může být dáno větším věkovým rozpětím jejich výzkumného souboru (popisovali věkovou skupinu 15–29 let). Rozdíly mezi pohlavím v zapojení do organizovaných aktivit jsou z grafu 2 jasně patrné a jejich signifikance vyplývá i z Mann-Whitneyho testu (příloha 5). Výsledky potvrzují vyšší angažovanost chlapců v organizovaných pohybových aktivitách uváděnou Rychteckým (2006) i Frömlm a Chmelíkem (2007). Dívky se nejčastěji aktivně účastní 1–2 lekcí za týden, oproti chlapcům volilo tuto odpověď dokonce o 15,2 % dívek více. Podíl dívek, které se nezapojují do žádných organizovaných lekcí či cvičení, odpovídá zjištěním Neulise a Frömla (2007, 2016). Zde se tak vytváří prostor pro zvýšení pohybové aktivity dívek, kterého je možné docílit např. nabídkou pro ně atraktivních organizovaných aktivit.

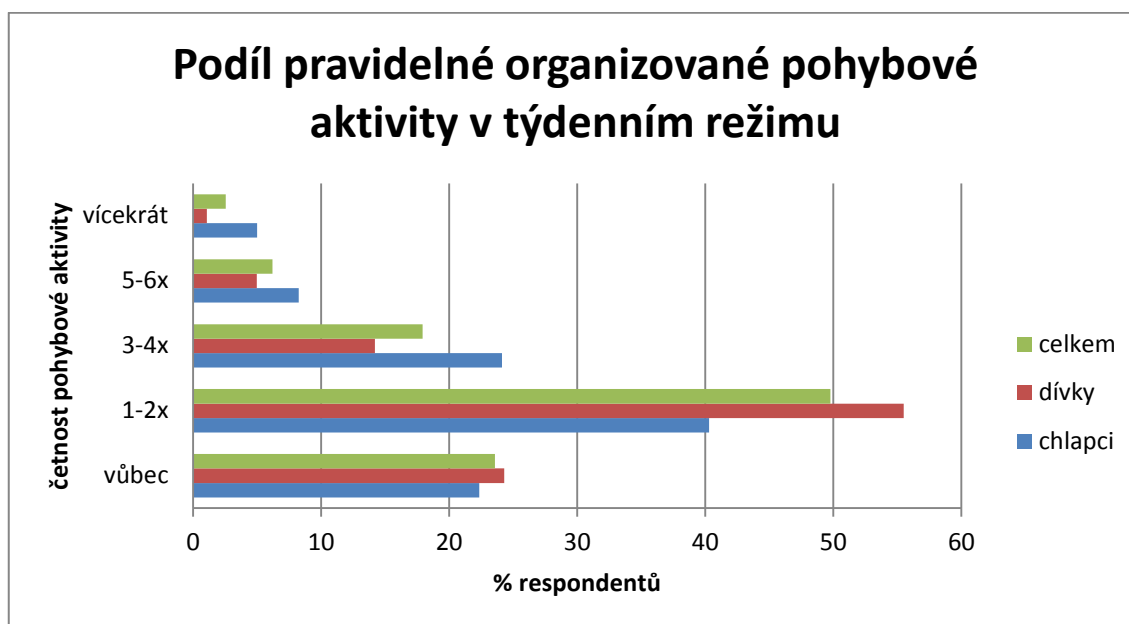
Graf 1 Účast respondentů na pravidelných neorganizovaných pohybových aktivitách (prováděné střední intenzitou minimálně 20 minut)



U = 84676,0; p = 0,002

Zdroj: Vlastní šetření

Graf 2 Účast respondentů na pravidelných organizovaných pohybových aktivitách (prováděných střední intenzitou minimálně 20 minut)



U = 81395,5; p = 0,000

Zdroj: Vlastní šetření

Pro komplexní představu o pohybové aktivitě žáků gymnázií byly zařazeny tabulky 4–6, které zobrazují kombinace odpovědí na účast v neorganizovaných a organizovaných pohybových aktivitách. Jak lze vyčíst z tabulky 4 ukazující celkové hodnoty pohybové aktivity výzkumného souboru, jakékoliv formě pohybových aktivit se vyhýbá 4,2 % dotazovaných žáků. Toto zjištění koresponduje s výsledky Jansy a kol. (2005), v jejichž šetření nebylo vůbec pohybově aktivní 4,6 % adolescentů. Nejvyšší relativní četnosti dosahuje kombinace odpovědí účasti na organizovaných i neorganizovaných aktivitách 1–2krát týdně. Přibližně polovina souboru je pak vymezuje podbarvenými hodnotami, tj. celkem 52,8 % respondentů se v týdenním režimu zapojuje maximálně 4krát do nějaké formy pohybové aktivity.

Tabulka 4 Celková pohybová aktivnost v týdenním režimu

celkem [%]		pravidelná organizovaná pohybová aktivita					celkem
		vůbec	1–2x	3–4x	5–6x	vícekrát	
pravidelná neorganizovaná pohybová aktivita	vůbec	4,2	7,5	1,7	1,0	0,3	14,7
	1–2x	11,4	22,6	7,2	2,1	0,3	43,6
	3–4x	5,4	14,2	4,4	1,4	0,3	25,8
	5–6x	1,7	4,3	3,2	1,1	0,3	10,6
	vícekrát	0,9	1,2	1,4	0,6	1,2	5,3
	celkem	23,6	49,8	17,9	6,2	2,5	100,0

Zdroj: Vlastní šetření

Vztah mezi účastí na neorganizovaných a organizovaných pohybových aktivitách byl zjišťován Spearmanovým koeficientem pořadové korelace (příloha 5). Na 1% hladině významnosti byl prokázán statisticky významný kladný vztah mezi proměnnými, tzn. lze vysledovat určité tendence, že pohybově aktivnější jedinci z hlediska neorganizovaných pohybových aktivit se budou více zapojovat i do organizovaných, a obdobně jedinci, kteří se málo zapojují do neorganizovaných aktivit, se pravděpodobně budou málo účastnit i organizovaných pohybových aktivit. Z věcného hlediska však tato závislost není jednoznačná, někteří jedinci mohou mít např. malou vůli pro samostatně prováděné pohybové aktivity, ale organizovaných lekcí a cvičení se mohou účastnit poctivě.

Tabulka 5 Celková pohybová aktivnost v týdenním režimu – dívky

dívky [%]		pravidelná organizovaná pohybová aktivita					celkem
		vůbec	1–2x	3–4x	5–6x	vícekrát	
pravidelná neorganizovaná pohybová aktivita	vůbec	4,6	9,0	0,7	0,9	0,0	15,2
	1–2x	12,4	27,5	5,7	1,2	0,2	47,0
	3–4x	4,8	14,2	3,9	1,4	0,2	24,5
	5–6x	1,8	4,1	3,2	1,1	0,4	10,5
	vícekrát	0,7	0,7	0,7	0,4	0,4	2,8
	celkem	24,3	55,5	14,2	5,0	1,1	100,0

Zdroj: Vlastní šetření

Tabulka 6 Celková pohybová aktivnost v týdenním režimu – chlapci

chlapci [%]		pravidelná organizovaná pohybová aktivita					celkem
		vůbec	1–2x	3–4x	5–6x	vícekrát	
pravidelná neorganizovaná pohybová aktivita	vůbec	3,5	5,0	3,2	1,2	0,9	13,8
	1–2x	9,7	14,4	9,7	3,5	0,6	37,9
	3–4x	6,5	14,1	5,3	1,5	0,6	27,9
	5–6x	1,5	4,7	3,2	1,2	0,3	10,9
	vícekrát	1,2	2,1	2,6	0,9	2,6	9,4
	celkem	22,4	40,3	24,1	8,2	5,0	100,0

Zdroj: Vlastní šetření

Tabulky 5 a 6 ukazují zvlášť hodnoty pro dívky a pro chlapce. Výsledky zde prezentované potvrzují výše zmíněné, tedy že chlapci jsou celkově pohybově aktivnější než děvčata. Nejčastější kombinací u dívek (s relativní četností 27,5 %) bylo zapojení 1–2krát jak do neorganizovaných, tak do organizovaných pohybových aktivit. Spolu s kombinacemi vůbec–vůbec, vůbec–1–2krát a 1–2krát–vůbec reprezentují tyto frekvence pohybové aktivity v týdenním režimu pohybové chování 53,5 % dotazovaných dívek. U chlapců byl rozptýl hodnot větší. Nejvyšší četnosti sice opět

dosahovala kombinace účasti 1–2krát na obou formách pohybových aktivit, nicméně při kumulaci daných četností se hranice pro vymezení přibližně poloviny souboru posouvá k vyšším frekvencím zapojení do pohybových aktivit. Zajímavé je také porovnání součtu četností u kombinací vícekrát–vícekrát, vícekrát–5–6krát, 5–6krát–vícekrát, 5–6krát–5–6krát, vícekrát–3–4krát a 3–4krát–vícekrát odpovídajících vysoké frekvenci pohybových a sportovních aktivit (dle vymezení pásem pohybové aktivity Jansy a kol., 2014) – zatímco mezi dívkami spadá do této kategorie pouze 3,2 %, u chlapců je to 8,2 %. Překvapivým zjištěním v kontextu dnešních problémů s hypokinezi spojených s modernizací společnosti bylo, že pouze 4,6 % dívek a 3,5 % chlapců se nevěnuje vůbec žádné pohybové aktivitě.

Kvůli očekávaným rozdílům byla pozornost zaměřena také na vztah úrovně pohybové aktivity a místa bydliště respondentů. Jak je ale patrné již z tabulky 7, mezi jednotlivými kategoriemi není významný rozdíl ani z hlediska zapojení do neorganizovaných a organizovaných pohybových aktivit, ani z hlediska úplné pohybové inaktivity. Tato zjištění dokládají i hodnoty vypočteného Chí-kvadrát testu za dívky, chlapce i za celý soubor. Oproti zjištěním Rychteckého (2006) tak nebyl zaznamenán vliv velikosti místa bydliště na účast v organizovaných pohybových aktivitách. Lze usuzovat, že současná úroveň mobility společnosti smazala rozdíly v pohybové aktivitě mezi adolescenty žijícími ve městech a na vesnicích.

Tabulka 7 Vztah mezi pohybovou aktivností a místem bydliště

%		bydliště		
		ve městě v místě školy	ve městě a do školy dojíždím	na vesnici a do školy dojíždím
dívky	neorganizovaně	30,7	25,2	28,9
	organizovaně	27,0	23,0	25,7
	vůbec	1,4	1,8	1,4
chlapci	neorganizovaně	29,1	30,9	26,2
	organizovaně	27,9	26,2	23,5
	vůbec	1,2	1,2	1,2
celkem	neorganizovaně	30,1	27,3	27,9
	organizovaně	27,3	24,2	24,9
	vůbec	1,3	1,5	1,3

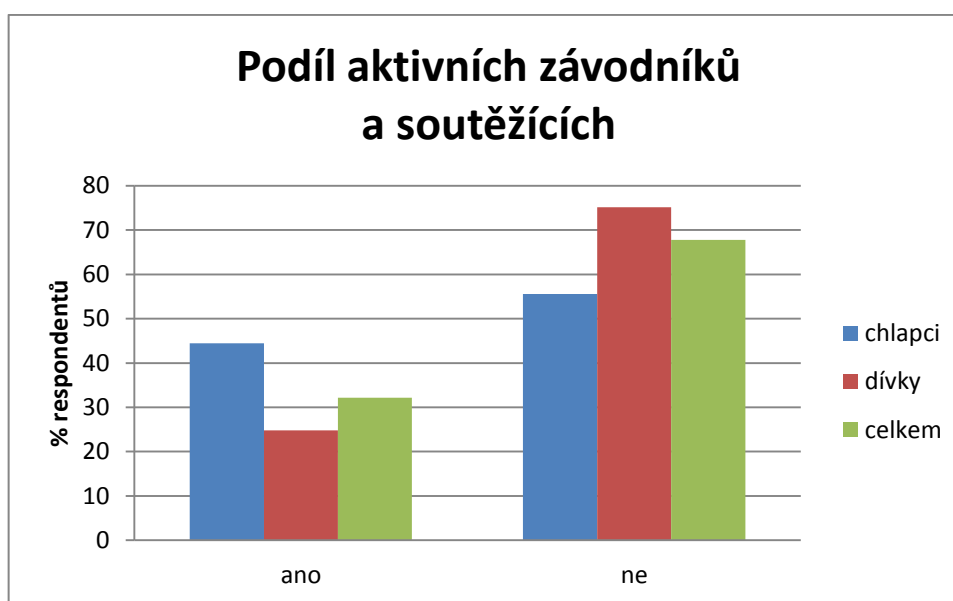
$$\chi^2_d = 0,917, p_d = 0,922; \chi^2_{ch} = 0,423, p_{ch} = 0,981; \chi^2_c = 0,496, p_c = 0,934$$

Legenda: neorganizovaně – podíl jedinců, kteří se v nějakém množství zapojují do neorganizovaných pohybových aktivit (tzn. doplněk do 100 % při součtu hodnot v řádku představuje podíl jedinců neúčastících se tohoto typu pohybových aktivit); analogicky organizovaně; vůbec – podíl jedinců, kteří se nezapojují do žádných pohybových aktivit.

Zdroj: Vlastní šetření

Výzkum zjišťoval nejen úroveň obecné pohybové aktivity, ale i to, zda se adolescenti nějakému sportu či pohybové aktivitě věnují závodně, tj. zda se účastní závodů či soutěží na okresní, krajské či vyšší úrovni. Dané výsledky znázorňuje graf 3. Stejně jako v šetření Jansy (2015) dominují v zapojení do soutěžní formy sportování chlapci, kteří se soutěžním sportům věnují ze 44,4 % (dívky pouze z 24,8 %). Celkově jsou však zjištěné podíly aktivních účastníků závodů a soutěží ve srovnání s jeho výsledky nižší. V průměru se výkonnostnímu sportu věnuje 32,2 % respondentů. Rozdíly v zapojení do sportovních soutěží dívek a chlapců jsou signifikantní na 1% hladině významnosti (více viz příloha 5).

Graf 3 Podíl aktivních závodníků a účastníků soutěží ve svém sportu



$\chi^2 = 37,291$; $p = 0,000$

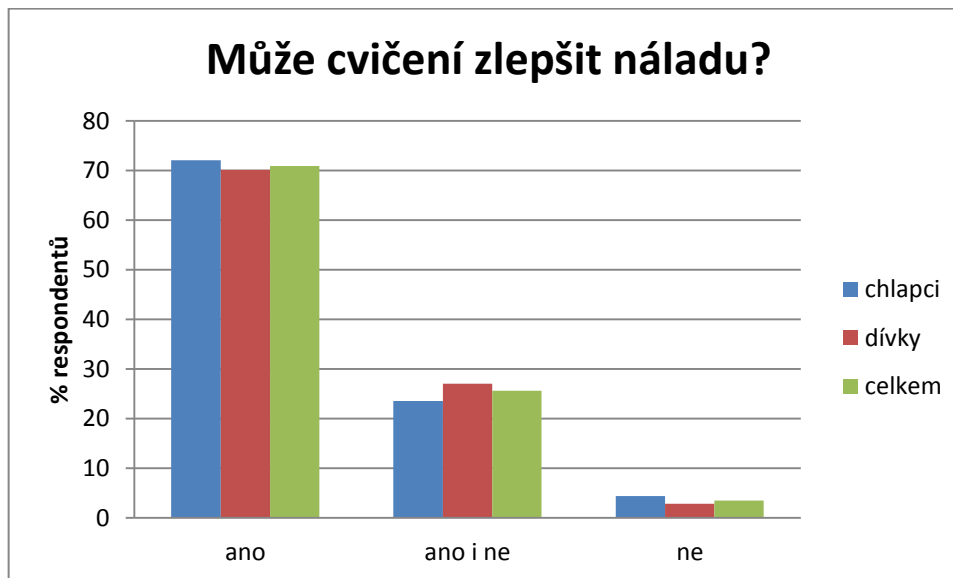
Zdroj: Vlastní šetření

Mezi nejčastěji zmiňovanými sporty, kterým se respondenti aktivně věnují minimálně na okresní soutěžní úrovni, byly fotbal (6,7 %), tanec (3,6 %), atletika (2,6 %) a dále florbal, házená, volejbal, požární sport, hokej, tenis, plavání či basketbal.

Otázkou na odlehčení a zjištění, jak adolescenti obecně vnímají pohybové aktivity, bylo, zda žáci považují cvičení za faktor pozitivně působící na náladu. Jak znázorňuje graf 4, dívky i chlapci se shodují v tom, že cvičení může zlepšit náladu (souhlasí 70,9 %). Pouze 3,5 % si myslí, že žádný vliv na subjektivní pohodu nemá. Zbýlý podíl respondentů volil neutrální postoj odpovědí „ano i ne“. Rozdíl mezi názory chlapců a dívek je ze statistického hlediska nevýznamný (viz příloha 5). Při komparaci se

zjištěními Jansy a kol. (2014), který stejnou otázku položil dospělé populaci, lze konstatovat, že adolescenti vnímají cvičení v souvislosti s vlivem na náladu pozitivněji než dospělí.

Graf 4 Vnímání cvičení jako faktoru pozitivně ovlivňujícího náladu



$\chi^2 = 2,531$; $p = 0,285$

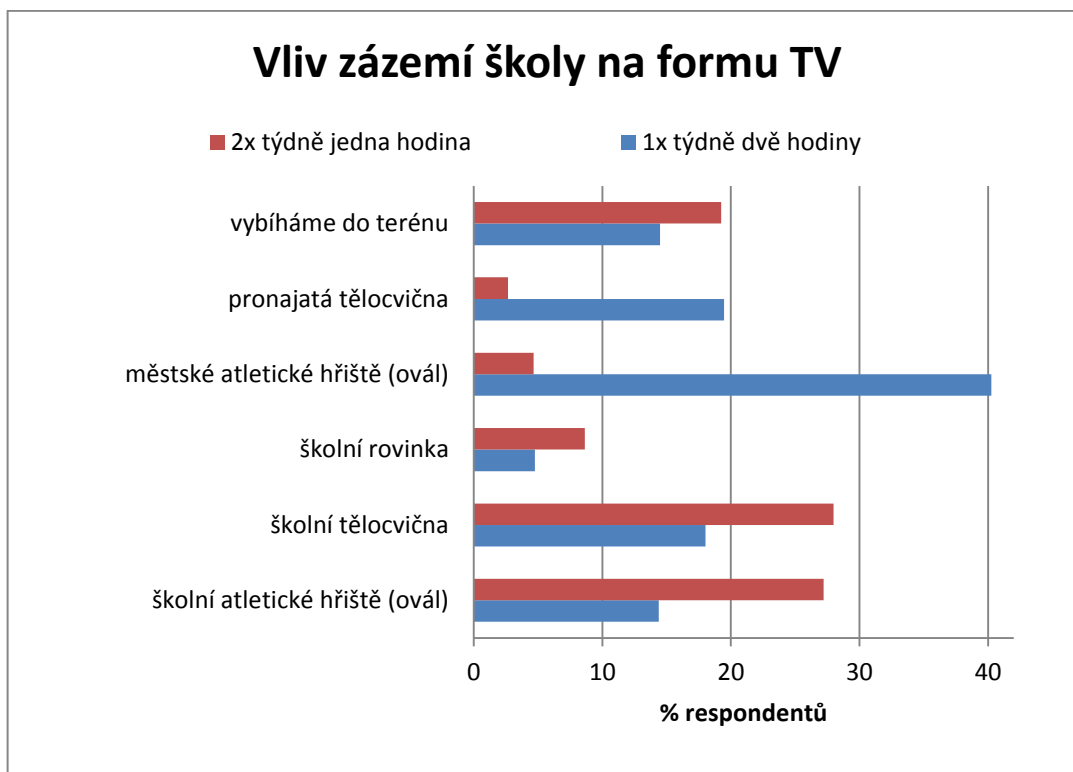
Zdroj: Vlastní šetření

3.2 Tělesná výchova z pohledu žáků gymnázií

Pro uvedení do kontextu výuky tělesné výchovy na daných gymnáziích byla zařazena otázka na počet hodin tělesné výchovy a jejich týdenní frekvenci. Všichni respondenti uvedli, že hodinová dotace tělesné výchovy se na jejich škole drží povinných 2 hodin týdně a žádná škola tak nevyužívá možnosti navýšení hodinové dotace tělesné výchovy z disponibilních hodin. 54,72 % dotázaných má 1krát týdně spojené dvě hodiny, 45,28 % 2krát týdně po jedné hodině. Forma zařazení přitom dle výsledků nemá vliv na vztah žáků k tomuto předmětu (výsledky testu viz příloha 5). Získaná data však naznačují vliv prostorových podmínek škol pro výuku tělesné výchovy na její formu, resp. na rozložení hodin v týdnu. Převaha zařazení dvou spojených hodin jednou za týden u škol, které nemají dostatečné vlastní zázemí, a jsou proto odkázány na pronájmy, je patrná z grafu 5. Ten zobrazuje procentuální zastoupení respondentů podle vymezené formy zařazení tělesné výchovy ve vztahu k využívaným prostorům v hodinách. Spojitost mezi uspořádáním hodin a zázemím škol uváděli i Kožíšek a Szotkowski (2012). Pokud škola disponuje vlastní tělocvičnou a atletickým hřištěm, resp. oválem či rovinkou, není limitována dostupností sportovišť, delšími přesuny, které

ubírají z čistého cvičebního času, a obecně složitějšími podmínkami pro tvorbu rozvrhu a může tak volit zařazení dvou samostatných hodin rozložených v týdnu. V opačném případě je logickým řešením preference dvou spojených hodin. Tuto vypočítanou závislost dokládá i Chí-kvadrát test na 5% hladině významnosti.

Graf 5 Vliv zázemí školy na formu tělesné výchovy

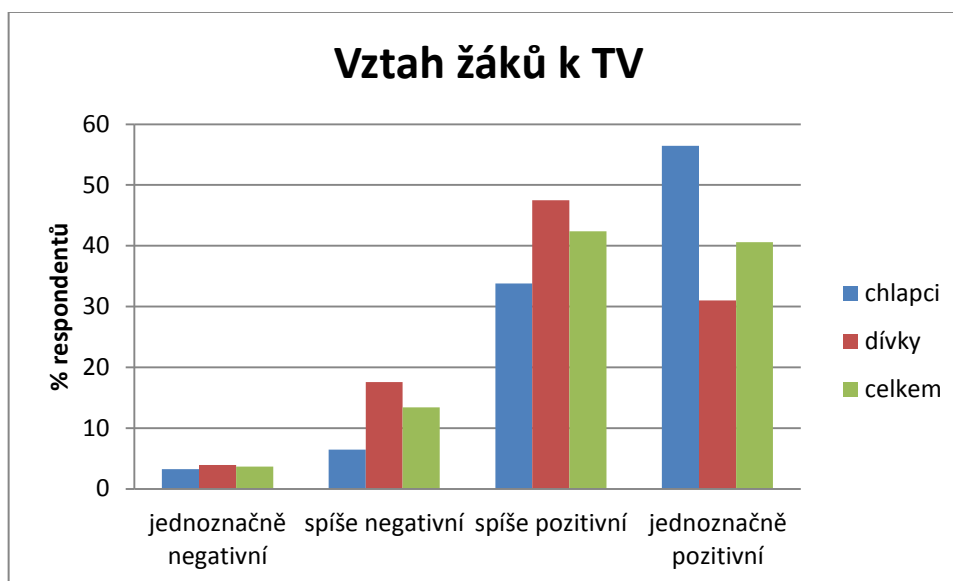


$\chi^2 = 425,1$; $p = 0,000$

Zdroj: Vlastní šetření

Vztah žáků k tělesné výchově je znázorněn v grafu 6. V celkovém pohledu lze konstatovat, že u žáků stále převažuje kladný vztah k tělesné výchově (jako jednoznačně pozitivní ho vnímá 40,6 % dotazovaných adolescentů, další 42,4 % pak jako spíše pozitivní). Pouze 3,7 % uvedlo, že je jejich vztah jednoznačně negativní. Výrazně pozitivněji přitom svůj vztah k tělesné výchově hodnotí chlapci, dokonce 56,5 % jej označilo za jednoznačně pozitivní. Naopak u dívek je významně vyšší podíl odpovědí spíše pozitivní a spíše negativní. Celkový podíl dívek, které si nevytvořily kladný vztah k tomuto předmětu, je ve srovnání s odpovídajícím podílem chlapců dvojnásobný. Rozdíl ve vztahu k tělesné výchově mezi chlapci a dívkami byl potvrzen Mann-Whitneyovým testem na 1% hladině významnosti. Lze tedy souhlasit se závěry Mužíka, Janíka (2007) a Bendíkové (2012), že dívky mají obecně horší vztah k tělesné výchově.

Graf 6 Vztah žáků k tělesné výchově



$U = 69253,0; p = 0,000$

Zdroj: Vlastní šetření

Výzkum se zajímal i o to, zda lze vysledovat závislost vztahu k tělesné výchově na aktivní účasti v soutěžních formách sportovních a pohybových aktivit a na úrovni pohybové aktivity v týdenním režimu, resp. pohybové inaktivitě (tj. zda respondenti, kteří se nevěnují neorganizovaným ani organizovaným pohybovým aktivitám, mají horší vztah k tělesné výchově). Předpokládaná závislost je jednoznačně patrná již z grafu 7, jenž porovnává nejen vztah k tomuto předmětu u výkonnově sportujících a nesportujících, ale i u jedinců pohybově nečinných. Je ale nutné zmínit, že jedinci s tímto pohybovým chováním představují pouze necelých 5 % výzkumného souboru, proto byli do grafu zařazeni pouze pro ilustraci zjištěných tendencí. Z hlediska aktivního zapojení do sportovních aktivit soutěžního charakteru byla očekávaná závislost testována a potvrzena pomocí Mann-Whitneyho neparametrického testu na 1% hladině významnosti (výsledky viz příloha 5). Lze tedy konstatovat, že jedinci, kteří se aktivně nezapojují do žádného sportu na výkonnostní úrovni, budou mít horší vztah k tělesné výchově než ti, kteří se aktivně věnují nějakému sportu a účastní se v něm závodů a soutěží. Pro ověření závislosti z hlediska úrovně pohybové aktivity byl využit Spearmanův koeficient pořadové korelace. Výsledky prokázaly na 1% hladině významnosti signifikantní korelaci mezi mírou zapojení do neorganizovaných i organizovaných pohybových aktivit a vyjádřeným vztahem k tělesné výchově (viz příloha 5). Z uvedeného vyplývá, že se vzrůstající úrovní pohybové aktivity se zvyšuje i pravděpodobnost kladného vztahu k tomuto předmětu.

Graf 7 Vliv zapojení do pohybových a sportovních aktivit na vztah k tělesné výchově



$U = 58446,0$; $p = 0,000$

r_s (neorganizovaná PA) = 0,232; $p = 0,000$; r_s (organizovaná PA) = 0,284; $p = 0,000$

Legenda: ano – jedinci, kteří se věnují výkonnostnímu sportu; ne – jedinci, kteří se nevěnují výkonnostnímu sportu; vůbec – jedinci, kteří se nezapojují do žádných pohybových aktivit (neorganizovaných ani organizovaných).

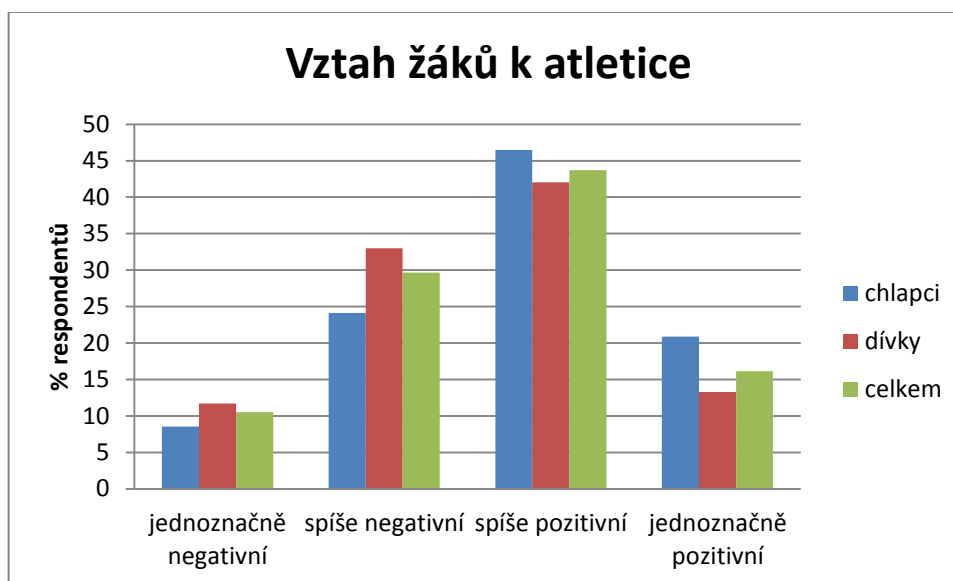
Pozn.: 100 % představuje vždy počet žáků, kteří spadají do dané kategorie.

Zdroj: Vlastní šetření

3.3 Atletika z pohledu žáků gymnázií

Při zaměření se na vztah žáků přímo k atletice byl zjištěn posun k negativnějším hodnotám oproti celkovému vztahu k tělesné výchově (viz graf 10). Z uvedeného lze vyvodit, že atletika nepatří k oblíbenému obsahu hodin. Jednoznačně pozitivní postoj k tomuto sportu má jen 16,2 % dotazovaných žáků, spíše pozitivní pak 43,7 %. Zbýlých 40,1 % si k atletice kladný vztah vůbec nevytvořilo. Přesto jsou uvedené hodnoty o něco pozitivnější než výsledky Hanzákové (2009). Zonková (2014) využila pro zjišťování vztahu k atletice třístupňovou škálu s neutrální polohou. U respondentů, kteří specifikovali svůj vztah, byl však poměr ve prospěch kladného hodnocení stejný jako u zde prezentovaných výsledků 3:2. Mezi postoji chlapců a dívek je opět signifikantní rozdíl (viz příloha 5). Zatímco chlapci vnímají atletiku negativně z 32,6 %, dívky dokonce ze 44,7 %. Důvodem může být větší soutěživost chlapců a jejich touha porovnávat se s ostatními, zatímco dívkám naopak individuální charakter atletiky a jasná měřitelnost výkonů nemusí tolik vyhovovat.

Graf 8 Vztah žáků k atletice



$U = 82212,0$; $p = 0,000$

Zdroj: Vlastní šetření

Obecně často uváděný negativnější postoj k atletice i při kladném hodnocení tělesné výchovy dokumentuje tabulka 8. Rozdělením na pomyslné kvadranty lze získat podíly vypovídající o zastoupení jedinců, kteří vnímají záporně jak tělesnou výchovu, tak atletiku samotnou (13,7 %), jedinců, kteří i přes negativní postoj k tělesné výchově mají pozitivní vztah k atletice (3,2 %), jedinců, kteří mají tělesnou výchovu, ale negativně hodnotí atletiku (26,5 %), a konečně jedinců, kteří si vytvořili kladný vztah jak tělesné výchově, tak k atletice (56,6 %). Také zde byla zjištěna statisticky významná korelace, lze tedy předpokládat, že žáci s negativnějším vztahem k tělesné výchově budou mít také negativní vztah k atletice.

Tabulka 8 Vztah mezi postojem k tělesné výchově a k atletice

celkem v %		Jaký je Váš vztah k atletice?				
		jedno- značně negativní	spíše negativní	spíše pozitivní	jedno- značně pozitivní	celkem
Jaký je Váš vztah k tělesné výchově?	jednoznačně negativní	2,3	0,4	0,7	0,1	3,5
	spíše negativní	4,9	6,1	2,2	0,2	13,4
	spíše pozitivní	2,2	16,2	20,7	3,3	42,4
	jednoznačně pozitivní	1,1	7,0	20,1	12,5	40,7
	celkem	10,5	29,6	43,7	16,2	100,0

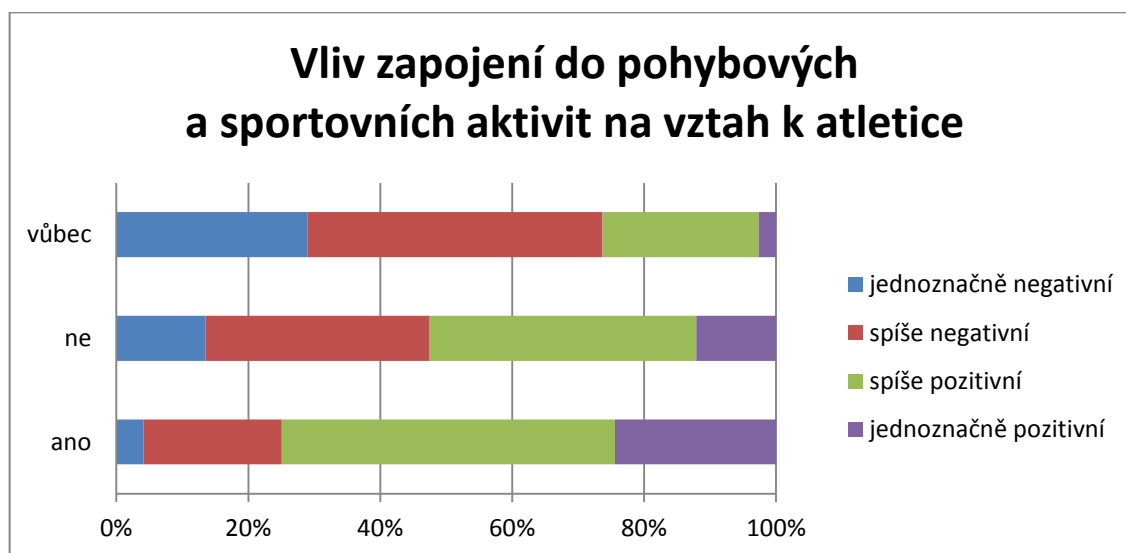
$r_s = 0,491$; $p = 0,000$

Zdroj: Vlastní šetření

Stejně jako byl zkoumán vliv zapojení do výkonnostního sportu i celkové úrovně pohybové aktivity na vztah k tělesné výchově, byl zjišťován i na vztah k atletice.

Výsledné hodnoty prezentuje graf 9. Z něj lze usuzovat, že jedinci, kteří se nevěnují ve svém volném čase pohybovým aktivitám, mají obecně mnohem horší vztah k atletice. U téměř 74 % převažuje negativní postoj k tomuto sportu. Jak však bylo zmíněno výše, pohybově neaktivní jedinci představují pouze necelých 5 % z výzkumného souboru, proto vzhledem ke snaze zevšeobecnit daný vztah nejsou tyto hodnoty považovány za reprezentativní. Statistická významnost vlivu míry zapojení do organizovaných i neorganizovaných pohybových aktivit z celkového pohledu byla i zde ověřována Spearmanovým koeficientem pořadové korelace, který naznačenou závislost potvrdil (viz příloha 5). Na základě Mann-Whitneyho neparametrického testu byla prokázána i závislost na účasti ve výkonnostním sportu. Souhrnně lze říci, že pohybové chování žáků na rekreační i závodní úrovni předurčuje jejich vztah k atletice.

Graf 9 Vliv zapojení do pohybových a sportovních aktivit na vztah k atletice



$U = 64577,0$; $p = 0,000$

$r_s(\text{neorganizovaná PA}) = 0,257$; $p = 0,000$; $r_s(\text{organizovaná PA}) = 0,199$; $p = 0,000$

Legenda: ano – jedinci, kteří se věnují výkonnostnímu sportu; ne – jedinci, kteří se nevěnují výkonnostnímu sportu; vůbec – jedinci, kteří se nezapojují do žádných pohybových aktivit (neorganizovaných ani organizovaných).

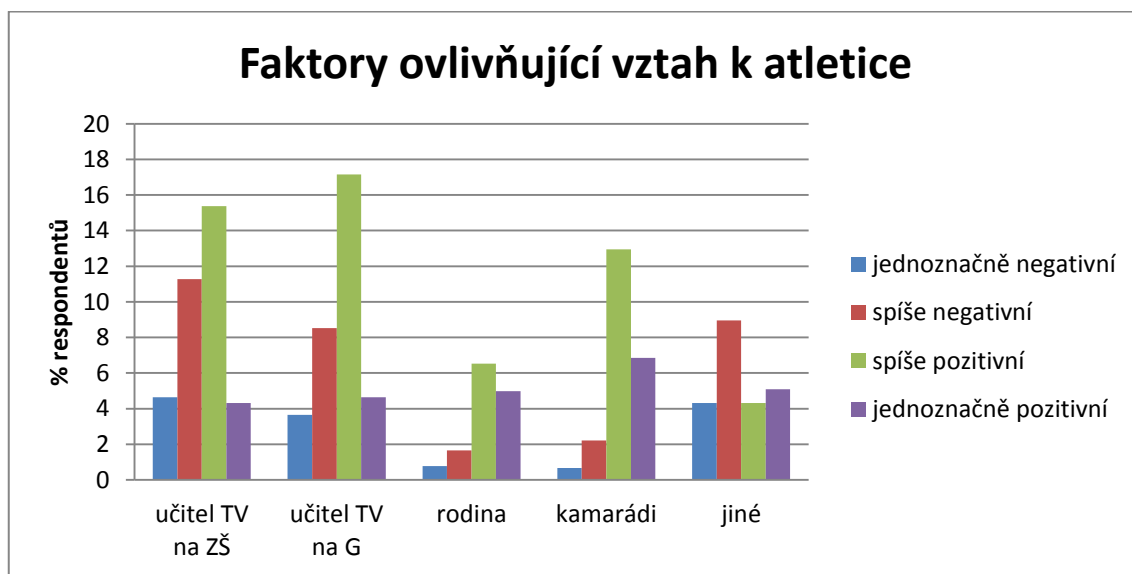
Pozn.: 100 % představuje vždy počet žáků, kteří spadají do dané kategorie.

Zdroj: Vlastní šetření

Zásadní otázkou bylo, nejen jaký je vztah žáků gymnázií k atletice, ale především jaké faktory ho ovlivňují. Jak vyplývá z grafu 14, největší vliv na vztah k atletice mají učitelé tělesné výchovy na základní škole, kteří ovlivnili 35,6 % žáků, a učitelé tělesné výchovy na gymnáziích, ti determinovali vztah u 34,0 %. Oproti zjištěním Luka a Sinclaira (1991) lze zaznamenat převažující pozitivní působení učitele tělesné

výchovy na žáky. Pozitivně ovlivnili 41,4 % žáků, zatímco negativně 28,1 %, přičemž učitelé na základní škole jsou vnímáni jako negativní faktor častěji než učitelé na gymnáziu. Významný faktor představují podle 22,7 % také kamarádi, kteří působí v naprosté většině případů pozitivně. Předurčit vztah nejen k atletice, ale i ke sportu a pohybu obecně může i rodina. Tu označilo jako ovlivňující faktor 13,9 % žáků. Žákům byla kromě výběru z nabízených faktorů ponechána i možnost vypsát další determinanty. Na základě obsahové analýzy jednotlivých vyjádření byly v rámci možnosti „jiné“ vytvořeny další dvě kategorie odpovědí, a to osobní pohnutky (zmiňovalo 11,6 %) a charakter atletiky (5,6 %). Obě kategorie přitom působí spíše jako negativní faktor. Mezi uvedenými negativními důvody se objevovaly např.: „nebaví mě to“, „není to můj typ sportu“, „nejde mi to“, „fyzické předpoklady“, „náročnost“, „lenost“, „individualismus“, „nerada soutěžím“, „nebaví mě dané cviky“, „nastavený systém vedení hodin na gymnáziu“, „známkování mých výkonů“, „disciplíny, které děláme“, „dlouhé čekání (př. při skoku do dálky – než se všichni vystřídají, tak ztuhnu)“ či „úraz“, „astma“, „obezita“ a „počítač“, mezi pozitivně působícími faktory pak: „lze se zlepšit a porovnat výsledky, soutěživost“, „líbí se mi, jak je to různorodý sport“, „mé dobré výkony“, „vlastní zájem“, „zábava“, „sledování atletiky v televizi“, „trenér“, „olympijské hry“, „Félix Sánchez“, či „Usain Bolt“. Několikrát se objevila i poznámka, že učitel na ZŠ měl negativní vliv na vztah žáka k atletice, zatímco učitel na gymnáziu pozitivní. Zmiňované determinanty korespondují se zjištěními Carlsonové (1995).

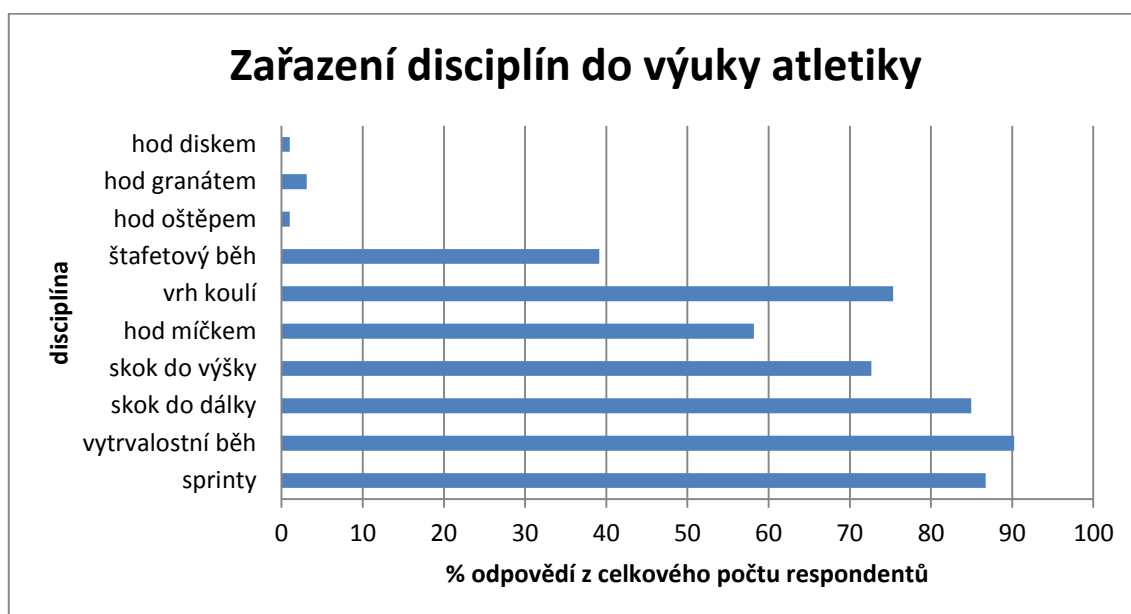
Graf 10 Faktory ovlivňující vztah k atletice a jejich působení



Zdroj: Vlastní šetření

Disciplíny, kterým se žáci v hodinách se svými učiteli věnují, jsou zobrazeny v grafu 11. Nejčastěji žáci zmiňovali vytrvalostní běh (uvedlo jej 90,3 %), sprinty (86,7 %), skok do dálky (85,0 %), vrh koulí (75,3 %) a skok do výšky (72,7 %). Vyjma vrhu koulí jsou tyto disciplíny preferovanou náplní vyučovacích jednotek s atletickým obsahem i podle zjištění Procházky (2013). Shodně s ním bylo zjištěno i menší zařazení hodů a štafetových běhů. Pokud už jsou hody do výuky zařazovány, jedná se většinou o hod kriketovým míčkem, případně granátem. Zcela minimální je zastoupení výuky hodu oštěpem či diskem a stejně tak nejsou zařazovány překážky.

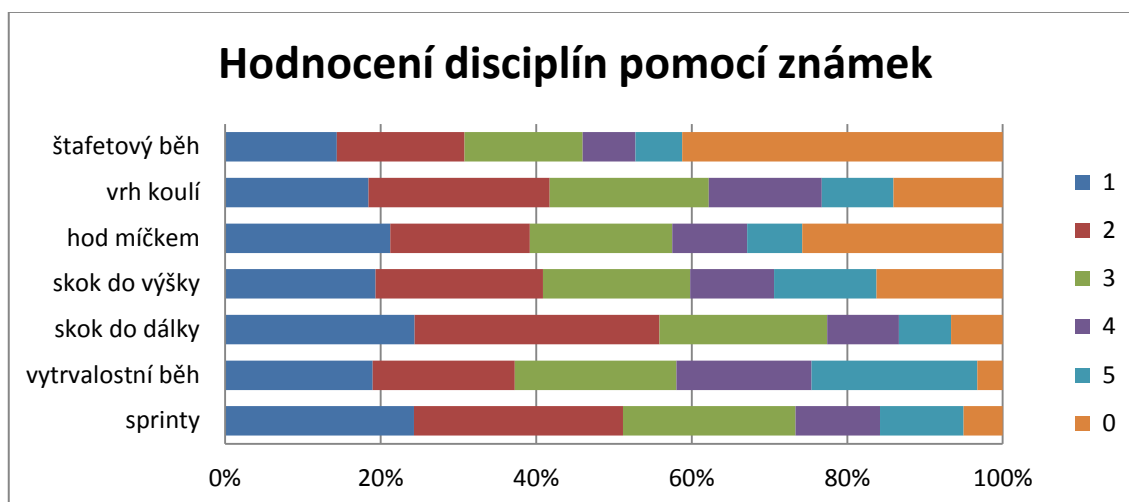
Graf 11 Zařazení disciplín v hodinách s atletickým obsahem



Zdroj: Vlastní šetření

Jednou z hlavních otázek, na které se výzkum snažil najít odpověď, byla oblíbenost jednotlivých atletických disciplín mezi žáky. Pro hodnocení byla zvolena metoda přiřazování známky podle preferencí jedince, přičemž pokud se dané disciplíně v hodinách se svými učiteli nevěnovali, měl přiřadit 0. Výsledné podíly zobrazuje graf 12. Mezi nejoblíbenější atletické disciplíny patří skok do dálky, sprinty (ve shodě se Zonkovou (2014), Drncovou (2013) i Ešpandrem (2009)) a dále hod kriketovým míčkem a štafetové běhy. Naopak výrazně negativněji je vnímán především vytrvalostní běh. Důvodem může být obecně horší kondiční připravenost současných žáků a vyšší nároky této disciplíny na volní schopnosti jedince. Podíly u disciplín, které si žáci ve výuce nevyzkoušeli, odpovídají výše zmíněnému. Nejčastěji je dle výpovědí žáků vynecháván překvapivě štafetový běh, dále hod kriketovým míčkem a skok do výšky.

Graf 12 Hodnocení jednotlivých atletických disciplín žáky pomocí známek



Pozn.: 0 – disciplínu nedělali.

Zdroj: Vlastní šetření

Tabulka 9 popisuje míry centrální tendence, a to vždy zvlášť za dívky a chlapce a také celkem. Nejlepší celkovou průměrnou známkou (2,38) žáci ohodnotili skok do dálky, nejhorší naopak vytrvalostní běh (3,04). Oproti výsledkům Ešpandra (2009), který zjišťoval vztah k disciplínám pomocí stejné metody u mladých atletů, jsou výsledné známky u oblíbenějších disciplín horší a u méně oblíbených naopak lepší. V celkovém pohledu je podle průměrné známky nejoblíbenější skok do dálky, podle modu hod míčkem a podle mediánu shodně sprinty, hod kriketovým míčkem a štafetový běh. Při porovnání měr centrální tendence dívek a chlapců lze říci, že dívky mají k atletickým disciplínám obecně horší vztah (což odpovídá i jejich negativnějšímu vyjádření vztahu k atletice jako takové, srov. graf 8). Nejoblíbenější disciplínou chlapců podle průměrné známky jsou sprinty (2,28), nejméně oblíbenou pak vytrvalostní běh (2,85) – na rozdíl od Hochmanové (2007), která ho u chlapců uvádí mezi nejoblíbenějšími. Rozpětí mezi nejlepší a nejhorší průměrnou známkou je u dívek vyšší. Nejlepší průměrná známka (2,35) vyšla u skoku do dálky, nejhorší (3,16) stejně jako u chlapců u vytrvalostního běhu. Ten byl u dívek nejčastěji hodnocen známkou 5. Naopak pokud by se podle modu hodnotila nejpreferovanější disciplína, byl by to hod míčkem. Zajímavé přitom je, že mediánem u dívek je u této disciplíny známka 3. Všechny absolutní i relativní četnosti jednotlivých známek u daných disciplín podle pohlaví shrnuje tabulka 10. Je zřejmé, že u některých disciplín jsou si hodnocení dívek a chlapců podobná a u jiných se výrazně liší. Statistická významnost těchto rozdílů byla zjišťována pomocí Mann-Whitneyho testu. Ten potvrdil na 1% hladině významnosti signifikantní rozdíl v hodnocení dívek

a chlapců u sprintů, vytrvalostního běhu a skoku do výšky. U skoku do dálky, hodu kriketovým míčkem, vrhu koulí i štafetového běhu byla naopak potvrzena názorová shoda, tj. přidělené známky dívkami a chlapci se u těchto disciplín významně neliší.

Tabulka 9 Hodnocení atletických disciplín – míry centrální tendence

	průměr			medián			modus		
	dívky	chlapci	celkem	dívky	chlapci	celkem	dívky	chlapci	celkem
sprinty	2,70	2,28	2,55	3	2	2	2	1	2
vytrvalostní běh	3,16	2,85	3,04	3	3	3	5	2	5
skok do dálky	2,35	2,44	2,38	3	2	3	2	2	2
skok do výšky	2,83	2,56	2,72	3	2	3	2	2	2
hod míčkem	2,58	2,38	2,51	3	2	2	1	1	1
vrh koulí	2,74	2,59	2,68	3	2	3	2	2	2
štafetový běh	2,58	2,49	2,55	2	2	2	2	1;2	2

Zdroj: Vlastní šetření

Tabulka 10 Hodnocení jednotlivých disciplín podle pohlaví

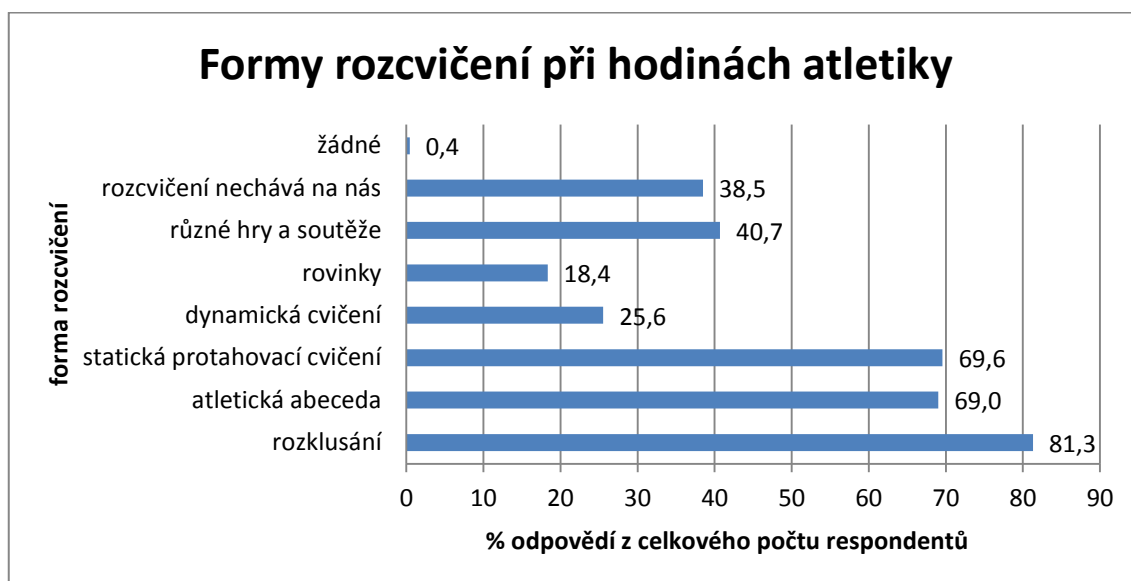
		známka za disciplínu											
		1		2		3		4		5		disciplínu neměli	
		n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
sprinty	dívky	110	19,5	151	26,8	126	22,3	72	12,8	71	12,6	29	5,1
	chlapci	107	31,5	89	26,2	72	21,2	25	7,4	25	7,4	16	4,7
vytrvalostní běh	dívky	98	17,4	84	14,9	121	21,5	95	16,8	134	23,8	24	4,3
	chlapci	71	20,9	79	23,2	64	18,8	60	17,6	56	16,5	5	1,5
skok do dálky	dívky	140	24,8	178	31,6	120	21,3	46	8,2	37	6,6	34	6,0
	chlapci	77	22,6	102	30,0	72	21,2	36	10,6	23	6,8	25	7,4
skok do výšky	dívky	97	17,2	111	19,7	93	16,5	64	11,3	83	14,7	107	19,0
	chlapci	75	22,1	80	23,5	75	22,1	32	9,4	34	10,0	37	10,9
hod míčkem	dívky	114	20,2	86	15,2	106	18,8	54	9,6	45	8,0	145	25,7
	chlapci	73	21,5	72	21,2	55	16,2	31	9,1	17	5,0	82	24,1
vrh koulí	dívky	94	16,7	130	23,0	110	19,5	84	14,9	56	9,9	80	14,2
	chlapci	70	20,6	77	22,6	72	21,2	45	13,2	26	7,6	45	13,2
štafety	dívky	79	14,0	97	17,2	94	16,7	39	6,9	36	6,4	205	36,3
	chlapci	48	14,1	48	14,1	40	11,8	21	6,2	17	5,0	159	46,8

$U_{\text{sprint}} = 68660,0$, $p = 0,000$; $U_{\text{vytrvalost}} = 77129,0$, $p = 0,002$; $U_{\text{dálka}} = 77392,5$, $p = 0,298$; $U_{\text{výška}} = 59402,0$, $p = 0,014$; $U_{\text{míček}} = 46205,5$, $p = 0,077$; $U_{\text{koule}} = 64137,0$, $p = 0,112$; $U_{\text{šafeta}} = 28574,5,0$, $p = 0,358$

Zdroj: Vlastní šetření

Každá hodina tělesné výchovy by měla začínat řádným rozcvičením a přípravou organismu na zamýšlený výkon či danou pohybovou aktivitu. Na odpovídajícím rozcvičení by měly stavět i hodiny s atletickým obsahem. Základem rozcvičení by mělo být rozklusání na zahřátí, následně doplněné dynamickými cviky a v závislosti na další náplni ve větší či menší míře statickým protažením. Pro zpestření a obměnu lze do rozcvičení zařadit různé hry a soutěže. Rozcvičení by v rámci snahy o maximální adaptaci organismu na zátěž mělo být strukturované a cílené a nikoliv ponechané náhodně na žácích. Ti by měli rozcvičení vést pouze, pokud jsou již dostatečně obeznámeni s jeho vhodnou podobou, případně instruováni a opravováni vyučujícím. Důležitou součástí by měla být speciální běžecká cvičení, tj. liftink, zakopávání, skipink, předkopávání a odpichy, která jsou většinou spolu s dalšími variacemi cviků známa mezi středoškolskou mládeží jako atletická abeceda. Vhodné je také závěrečné zařazení stupňovaných rovinek, příp. je možné rozcvičení zaměřit přímo na konkrétní technickou disciplínu, třeba zařazením skokanské abecedy, vrhačské abecedy, rozcvičením s náčiním či s využitím překážky atp. Zařazení jednotlivých forem rozcvičení v hodinách zaměřených na výuku atletiky podle výpovědí žáků předkládá graf 13. Nejčastěji žáci uváděli využití rozklusání (81,3 %), statických protahovacích cvičení (69,6 %) a potěšující je, že i abecedy (69,0 %). Nedoceněny jsou dle výsledků rovinky (18,4 %), naopak relativně vysoký podíl má ponechání rozcvičení na žácích (38,5 %). Zcela alarmující je několik odpovědí, že žádné rozcvičení neprobíhá, ovšem zde lze spekulovat, zda byla učitelem zvolená forma rozcvičení pro žáky rozpoznatelná.

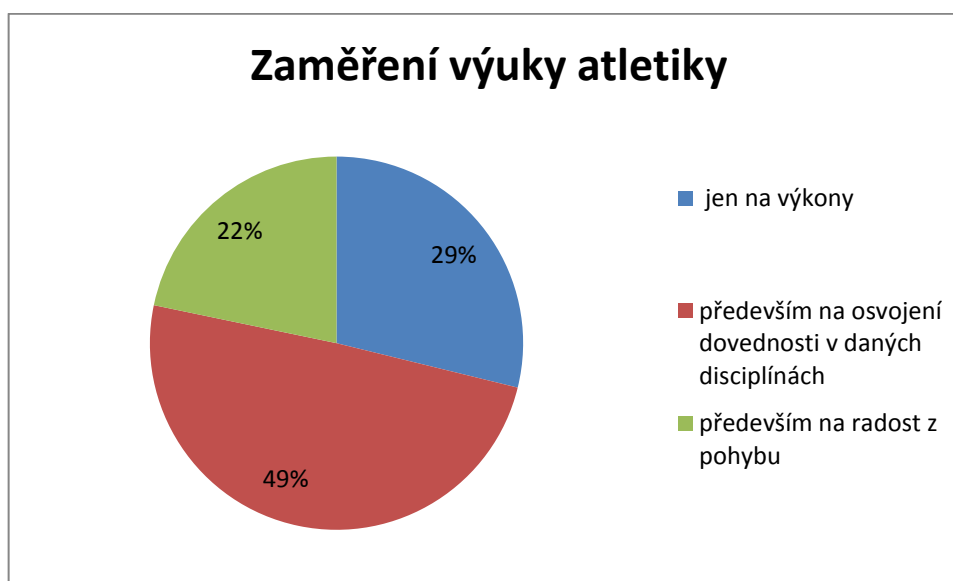
Graf 13 Formy rozcvičení využívané v hodinách s atletickým obsahem



Zdroj: Vlastní šetření

Výzkum se zajímal nejen o podobu hodin atletiky po rozcvičení z pohledu zařazení jednotlivých disciplín do výuky, ale i z hlediska toho, jak žáci vnímají jejich zaměření, konkrétně to, zda jsou hodiny s atletickým obsahem cíleny jen na výkony a jejich měření, nebo především na osvojení si pohybových dovedností v daných atletických disciplínách nebo radost z pohybu. Výsledky prezentuje graf 14. Je pozitivní, že téměř polovina souboru vidí jako stěžejní část jejich hodin atletiky naučení se jednotlivým disciplínám a osvojení si daných pohybových vzorců. Nezanedbatelné procento dotazovaných žáků (22 %) vnímá vyučovací jednotky s atletickým obsahem prostřednictvím radosti z pohybu, díky čemuž si mohou k tomuto sportu vytvořit kladný vztah. Téměř třetina však má hodiny atletiky stále spojené jen s podáváním výkonů, jejich měřením, porovnáváním a hodnocením. Významný podíl času věnovaného ve výuce atletiky měření výkonů pro klasifikaci vyplynul i při šetření mezi učiteli TV (Pavlíková, 2014).

Graf 14 Podoba, resp. zaměření hodin s atletickým obsahem

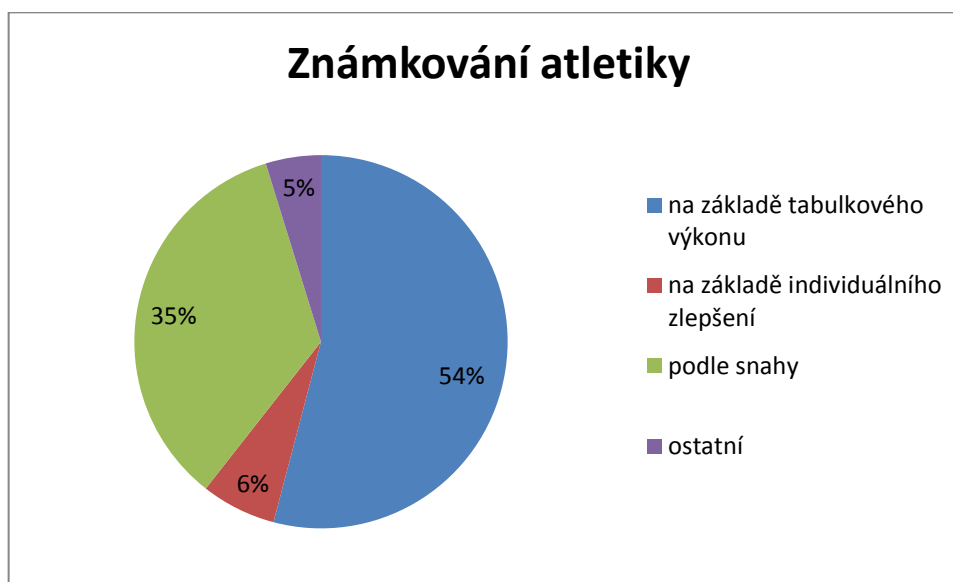


Zdroj: Vlastní šetření

Jednotlivé faktory, které podle žáků rozhodují o známce z atletiky, resp. z tělesné výchovy, jsou zobrazeny v grafu 15. Výsledky vypovídají shodně se zjištěními Mužíka a Janíka (2007) o převažující orientaci hodnocení na výkon a známkování podle výkonnostních tabulek. Z šetření Procházky (2013) mezi učiteli tělesné výchovy přitom vyplývá, že sice do klasifikace zahrnují i fyzické dovednosti a docházku, ale za nejdůležitější v hodnocení považují snahu (zcela klíčová je pro 40 % respondentů a pro dalších 40 % představuje převažující prvek). Podle snahy je však dle získaných

dat hodnoceno pouze 35 % dotázaných žáků. Zcela minimální je z pohledu celkové klasifikace vliv individuálního zlepšení. Otázka hodnocení byla koncipována jako uzavřená s výběrem mezi zmíněnými možnostmi, aby žáci vybrali pouze nejdůležitější faktor a bylo tak možné postihnout převažující tendence. Někteří respondenti, kteří vyplňovali papírovou formu dotazníků, nicméně pod možností přisouvali, že dostávají známku na základě kombinace vybraných dvou, příp. všech třech faktorů a docházky, či že všichni mají automaticky za 1. Několikrát se objevila i odpověď, že se atletika neznámkuje. Vzhledem k tomu, že všichni žáci musí mít v pololetí i na konci roku na vysvědčení známku z tělesné výchovy, lze usuzovat, že tito žáci jsou buď hodnoceni na základě faktorů neznámých pro žáky, za jinou náplň, anebo všichni dostávají shodnou známku.

Graf 15 Faktory ovlivňující známku z atletiky

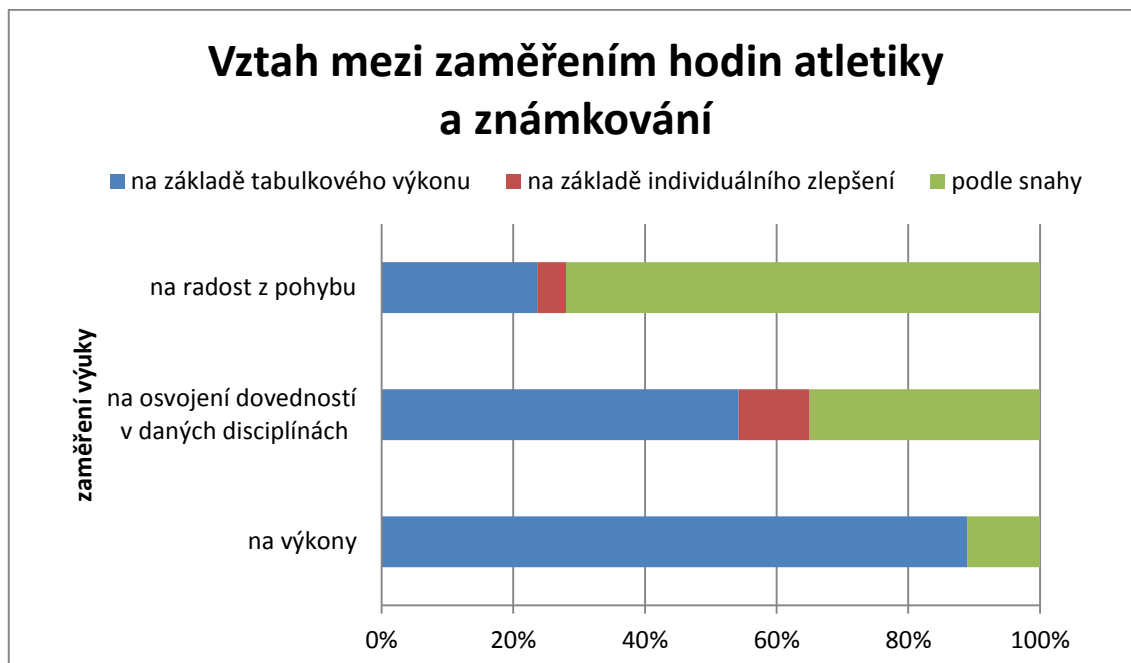


Zdroj: Vlastní šetření

Snahou bylo dále zjistit, zda forma hodnocení žáků koresponduje se zaměřením hodin. Určitý vztah mezi podobou vyučovacích jednotek a klasifikací je patrný již z grafu 16, přesto byla předpokládaná závislost ověřována pomocí Chí-kvadrát testu. Výsledky (více viz příloha 5) vypovídají o signifikantní závislosti (na 5% hladině významnosti). Pokud je výuka atletiky charakteristická zejména měřením výkonů, jsou za ně žáci také většinou hodnoceni. Pokud je ve vyučovacích jednotkách věnovaných atletice klíčová radost z pohybu, vychází hodnocení dle výpovědí žáků nejčastěji z posuzování snahy. Při kladení důrazu na osvojení atletických dovedností pak podoba hodnocení variuje. Z pohledu žáků je ve smyslu jasných požadavků a očekávaných výstupů převažující

názorová shoda učitelů na zaměření hodin s atletickým obsahem a na faktory, které zohledňují v hodnocení, pozitivní. Je ale nutné v souladu s Mužíkem a Vlčkem (2010) konstatovat, že z pohledu změny projektovaného kurikula v pojetí tělesné výchovy je přetrvávající zaměření na podaný sportovní výkon jednoznačně negativní.

Graf 16 Vztah mezi zaměřením hodin atletiky a známkování



$\chi^2 = 212,076$; $p = 0,000$

Zdroj: Vlastní šetření

Zařazení atletiky v hodinách tělesné výchovy v jednotlivých měsících nabízí graf 17. Žáci se se svými učiteli věnují atletice především během září (tuto odpověď označilo 81,9 % žáků¹³), května (86,6 %) a června (80,3 %). Relativně často jsou hodiny s atletickým obsahem zařazovány také v říjnu (55,6 %) a dubnu (57,5 %), méně pak v listopadu a březnu. Rozložení její výuky do podzimního a jarního bloku tak odpovídá tvrzení Jeřábka (2008). Lze usuzovat, že na zařazení během roku mají vliv klimatické a také prostorové podmínky dané školy. Pokud je vyučována v zimních měsících, jde často např. o skok do výšky, pro který mívají školy vybavení v tělocvičně.

¹³ Na tuto otázku neodpověděli všichni žáci, proto může být procentuální zařazení atletiky v jednotlivých měsících ve skutečnosti o něco vyšší.

Graf 17 Zařazení atletiky v hodinách tělesné výchovy v průběhu roku

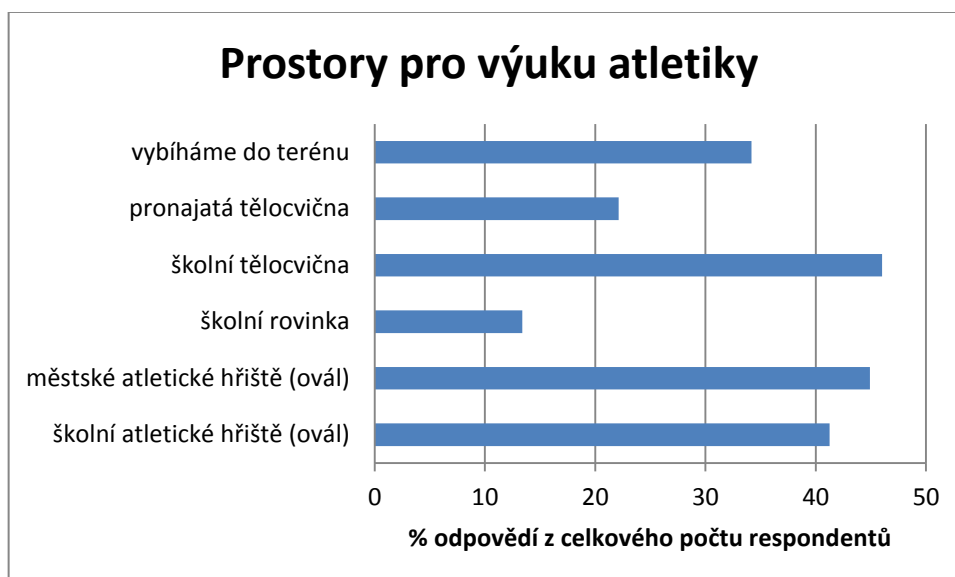


Zdroj: Vlastní šetření

Doplňující otázkou výzkumu bylo zjišťování prostor, ve kterých výuka atletiky probíhá¹⁴ (viz graf 18). Celkem 86,2 % žáků uvedlo, že se hodiny s atletickým obsahem uskutečňují na atletickém hřišti (oválu), z toho 41,3 % respondentů napsalo, že jejich škola disponuje vlastním atletickým hřištěm (oválem), a 44,9 %, že dochází na městské atletické hřiště (ovál). Využívání školní rovinky v hodinách atletiky zmínilo 13,4 % dotázaných. Nejčtenější odpovědí žáků bylo, že má jejich škola pro výuku k dispozici vlastní tělocvičnu (tuto možnost vybralo 46,0 % respondentů). Pozitivní je, že výuka není vázaná čistě jen na vlastní či pronajaté prostory, ale že učitelé využívají i možnosti vyběhnout s žáky do terénu a učit je vnímat přírodní prostředí jako vhodné místo pro sport a pohybové aktivity. Nacvičovat vybrané disciplíny či rozvíjet nezbytné pohybové schopnosti do terénu vybíhá v hodinách se svými učiteli 34,2 % žáků.

¹⁴ Je nezbytné zmínit, že tyto výsledky nevypovídají o celkových prostorových podmínkách gymnázií, pouze říkají, že dané procentuální zastoupení dotázaných žáků se v hodinách tělesné výchovy v těchto prostorách věnuje atletice. Také tuto otázku nezodpověděli všichni respondenti, proto mohou být ve skutečnosti dané podíly vyšší.

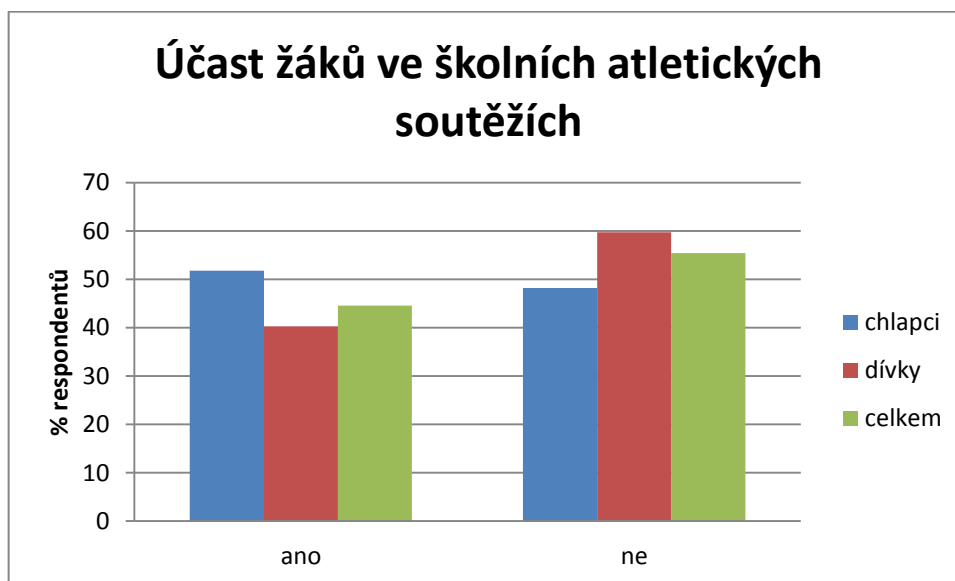
Graf 18 Prostory pro výuku atletiky



Zdroj: Vlastní šetření

V neposlední řadě se výzkum zajímal i o účast žáků ve školních atletických soutěžích. Výsledky, které zobrazuje graf 19, jsou velmi pozitivní. Téměř 45 % dotazovaných žáků se zúčastnilo nějaké školní atletické soutěže. Chlapci se přitom do soutěží zapojují častěji než dívky (rozdíl byl prokázán na 1% hladině významnosti, více viz příloha 5). Důvodem může být jejich již zmiňovaná soutěživost, dravost a touha porovnat se s ostatními.

Graf 19 Účast žáků ve školních atletických soutěžích



χ^2 (df = 1) = 12,241; p = 0,000

Zdroj: Vlastní šetření

3.4 Komparace odpovědí žáků gymnázií s odpověďmi učitelů tělesné výchovy na gymnáziích v šetření z roku 2014

V rámci této podkapitoly jsou komparovány odpovědi na vybrané otázky, které byly shodně pokládány jak učitelům tělesné výchovy v rámci šetření v roce 2014, tak žákům v rámci tohoto výzkumu ve snaze zjistit, zda se výpovědi vyučujících a žáků ohledně podoby hodin s atletickým obsahem nějak zásadně liší.

První společná otázka se týkala forem rozcvičení, které jsou zařazovány ve vyučovacích jednotkách zaměřených na atletiku. Statistická významnost rozdílů v odpovědích byla potvrzena testem dobré shody na 5% i 1% hladině významnosti. Jak je více patrné z grafu 20, největší rozdíly jsou u výpovědí „atletická abeceda“ (podíl učitelů, kteří deklarují zařazení této formy, dosahuje téměř 100 %, zatímco žáci ji zmiňovali pouze v 69 %) a „rozcvičení nechává na nás“ (zde je naopak podle žáků tato forma volena poměrně často, zatímco podle učitelů téměř vůbec). Jedinou formou, u které se obě skupiny víceméně shodnou na jejím zařazení, jsou hry a soutěže. Obecně lze konstatovat, že procentuální podíly vypovídající o zařazení forem charakteristických pro typické atletické rozcvičení, tj. rozklusání, atletická abeceda a rovinky jsou jednoznačně vyšší u učitelů. Pro vyvození konkrétních závěrů, proč tomu tak je, by však bylo potřeba provést další rozsáhlejší výzkum.

Graf 20 Porovnání odpovědí učitelů a žáků v otázce forem rozcvičení v hodinách s atletickým obsahem

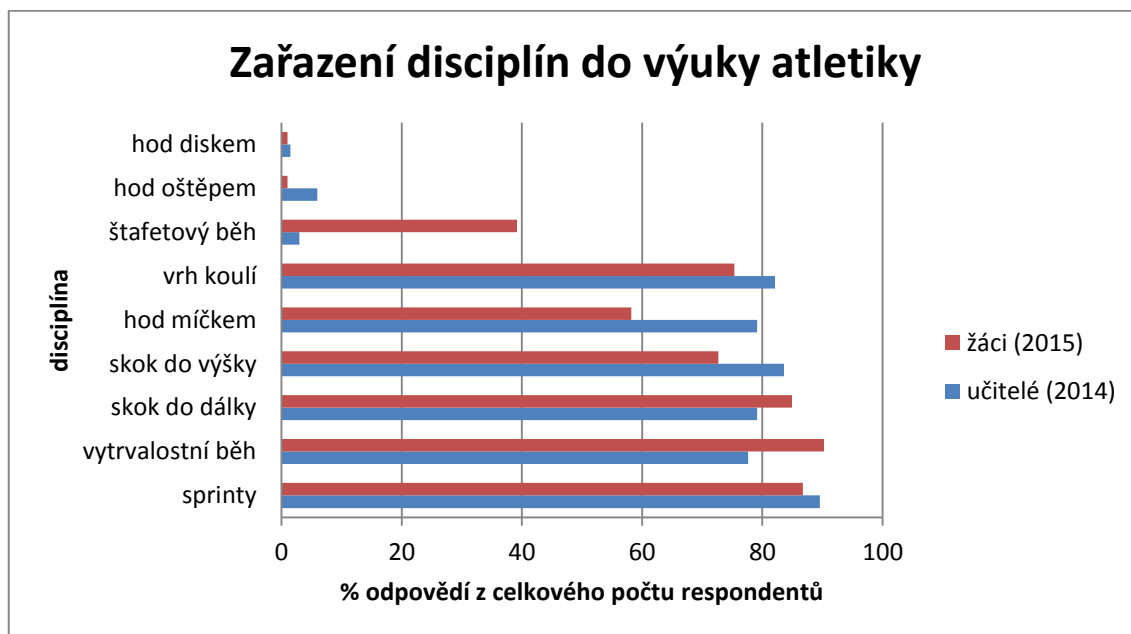


χ^2 (df =) = 44,685; p = 0,000

Zdroj: Vlastní šetření

Druhou otázkou, která byla začleněna do obou šetření, je zařazení jednotlivých atletických disciplín do výuky tělesné výchovy na gymnáziích. Také zde byla na 5% i 1% hladině významnosti prokázána signifikance mezi odpověďmi učitelů a žáků. Nejmarkantnější rozdíl je v uváděné výuce štafetového běhu (viz graf 21). Zatímco z vyučujících ji zmiňují pouze necelá 3 %, z žáků téměř 40 %. Žáci dále více uváděli skok do dálky a především vytrvalostní běh (rozdíl o 12 %), naopak podle učitelů jsou zase hodiny častěji věnovány výuce hodů kriketovým míčkem (rozdíl přes 20 %), skoku do výšky (o 10 %) a vrhu koulí. Zcela minimální je podle obou skupin zařazení dalších disciplín rozšiřujících základní učivo, jako například hod diskem či oštěpem.

Graf 21 Porovnání odpovědí učitelů a žáků v otázce na zařazení disciplín do výuky atletiky

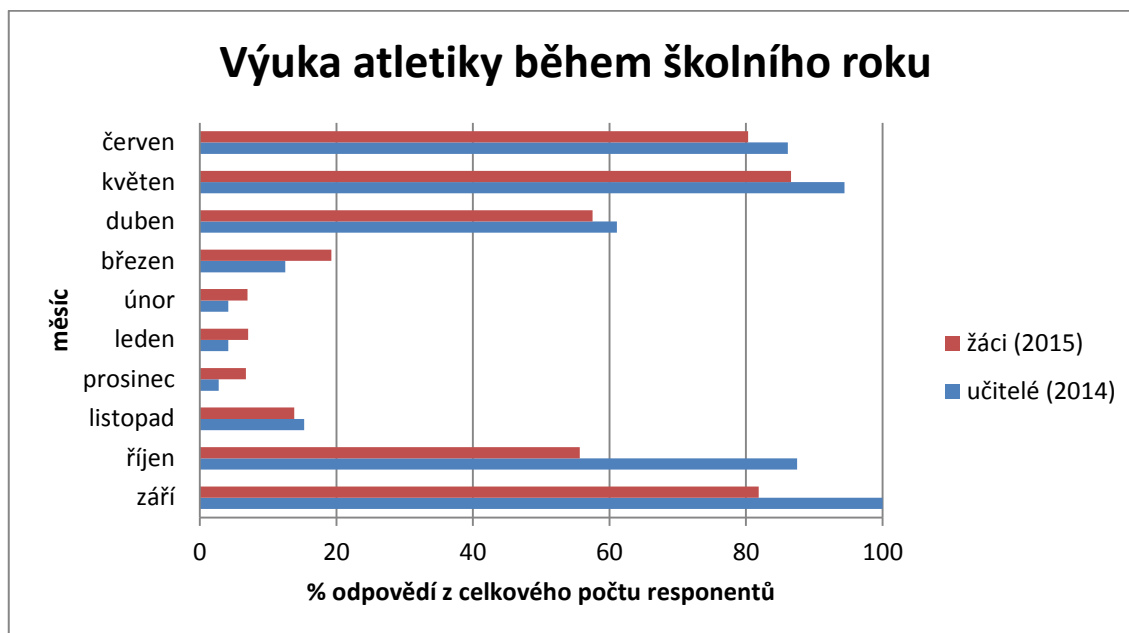


χ^2 (df = 41,891; p = 0,000)

Zdroj: Vlastní šetření

Třetí společnou otázkou bylo zjišťování rozložení hodin atletiky v průběhu školního roku. U této jediné nejsou rozdíly v odpovědích statisticky významné. Jak lze vyčíst z grafu 22, učitelé i žáci se shodují na jejím zařazení v jarním a podzimním bloku, které vyplývá nejen z klimatických podmínek a prostorových možností, ale i z ponechání zimních měsíců na výuku další sportů a pohybových i jiných dovedností ze závazného učiva. Je důležité zmínit, že jeden z důvodů, proč jsou podíly reprezentující výpovědi učitelů o zařazení atletických lekcí v září, říjnu, květnu a červnu vyšší, může být fakt, že ne všichni žáci tuto otázku zodpověděli, čímž se relativní podíl jednotlivých odpovědí snižuje.

Graf 22 Porovnání odpovědí učitelů a žáků v otázce na zařazení atletiky v hodinách tělesné výchovy v průběhu školního roku

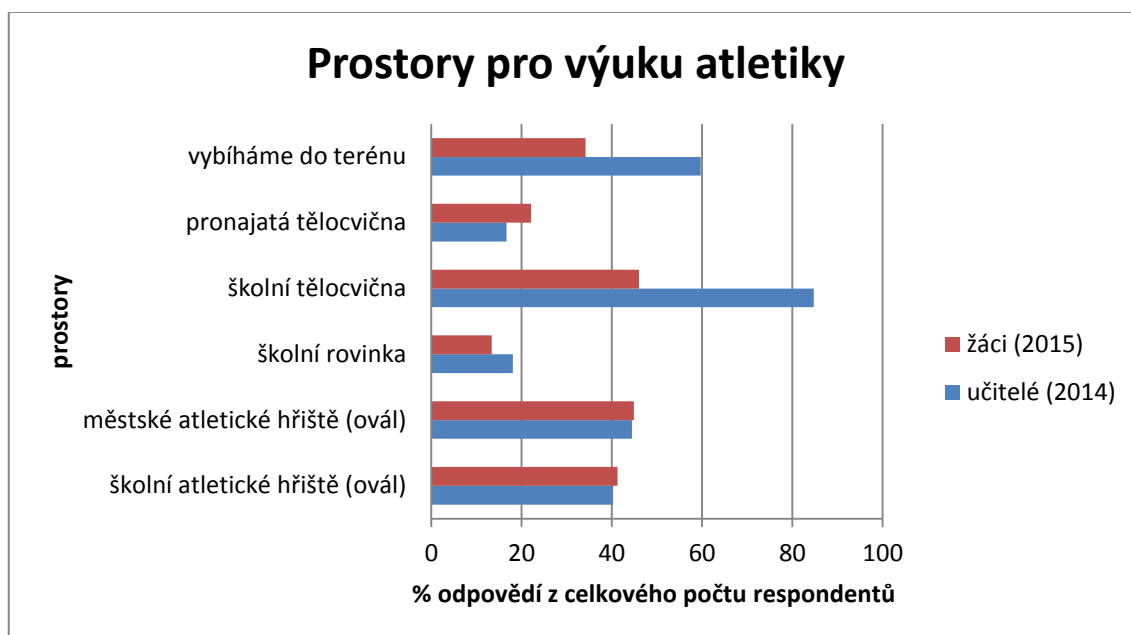


χ^2 (df =) = 14,308; p = 0,112

Zdroj: Vlastní šetření

Poslední otázka shodná pro obě skupiny byla zacílena na prostory, které mají školy pro výuku atletiky k dispozici. Určité nemalé rozdíly v odpovědích jsou zřejmé již při pohledu na graf 23. Pro statistické ověření byl opět využit Chí-kvadrát test, který stejně jako u prvních dvou otázek prokázal na obou zvolených hladinách pravděpodobnosti statistickou významnost rozdílu ve výpovědích. Žáci i učitelé se překvapivě shodují v možnostech využití školního či městského atletického hřiště, resp. oválu pro výuku, a naopak velmi rozcházejí v tom, zda škola, na které vyučují/studují, disponuje vlastní tělocvičnou a také zda využívá možnosti v hodinách atletiky výběhu do terénu. Zatímco podíl učitelů uvádějících, že s žáky cvičí ve školní tělocvičně, je téměř 85 %, podíl žáků, jenž vypovídá o dané možnosti, je skoro o polovinu menší. Obdobně je tomu i u možnosti vyběhat do terénu, parku apod.

Graf 23 Porovnání odpovědí učitelů a žáků v otázce na prostory pro výuku atletiky



χ^2 (df =) = 36,244; p = 0,001

Zdroj: Vlastní šetření

ZÁVĚRY

Tato práce je zaměřena na žáky gymnázií, jejich pohybovou aktivnost ve vztahu k hodnocení a vnímání atletiky jako sportu zařazovaného do hodin tělesné výchovy a na jednotlivé aspekty týkající se vyučovacích jednotek s atletickým obsahem. Jejím cílem bylo zjistit pohled žáků gymnázií ve vybraných krajích na výuku atletiky v hodinách tělesné výchovy a na jejich vztah k tomuto sportu i k jednotlivým disciplínám.

Diplomová práce staví na kvantitativním výzkumu mezi žáky 3. a 4. ročníků gymnázií v šesti vybraných krajích České republiky ($n = 904$), a rozšiřuje tak problematiku atletiky ve školní tělesné výchově na gymnáziích, řešenou v rámci bakalářské práce z pohledu učitelů tělesné výchovy, o názory a postoje dalších aktérů výchovně-vzdělávacího procesu, a to žáků. Analýza získaných dat přinesla odpovědi na všechny stanovené výzkumné otázky.

1) Bylo zjištěno, že oproti převažujícímu kladnému vztahu žáků k tělesné výchově (za jednoznačně či spíše pozitivní ho označuje 83,1 % žáků), je vztah k atletice žáky vymezován více negativně. Explicitně vyjádřeno, poměr kladných a záporných hodnocení je 3:2. Nejvíce jedinců hodnotí vztah k atletice jako spíše pozitivní a plných 40,1 % si k tomuto sportu vůbec nevytvořilo kladný vztah. Byl přitom zjištěn signifikantní rozdíl mezi postoji chlapců a dívek, které ji vnímají negativně dokonce ze 44,7 %. Vztah k atletice je ovlivněn jednak zapojením do závodních sportovních aktivit, jednak působením dalších faktorů, jako jsou učitelé tělesné výchovy na základní škole i na gymnáziu, rodina, kamarádi, vlastní pohnutky či charakter tohoto sportu.

2) Preference žáků v souvislosti se zařazovanými disciplínami v hodinách byly zjišťovány pomocí známek. Odpověď na druhou výzkumnou otázku vyplývá z vypočtených měr centrální tendence. Mezi oblíbené atletické disciplíny patří skok do dálky (průměrná známka 2,38), sprinty (2,55), hod kriketovým míčkem (2,51) a štafetový běh (2,55). Velmi málo je naopak oblíben vytrvalostní běh (průměrná známka 3,04), což může mít spojitost se zhoršující se kondiční připraveností žáků. I zde byl prokázán statisticky významný horší vztah dívek k jednotlivým disciplínám. Jedinou disciplínou, u které byla u dívek zaznamenána nižší průměrná známka než u chlapců, je skok do dálky. Zajímavé je, že u hodu kriketovým míčkem byl ve všech třech kategoriích, tj. u dívek, chlapců i z celkového hlediska za výzkumný soubor modus 1.

3) Z pohledu zaměření hodin byla zjištěna pozitivní skutečnost ve smyslu většího podílu vyučovacích jednotek zaměřených na osvojení si daných pohybových dovedností v jednotlivých atletických disciplínách (49 %) a na radost z pohybu (22 %), oproti 29 % reprezentujících zacílení na výkon. Přesto je tento podíl i v kontextu převažující formy hodnocení stále dost vysoký a mělo by být snahou zejména jednotlivých učitelů tělesné výchovy tento stav změnit.

4) V otázce využívaných forem rozcvičení v hodinách atletiky bylo vedle nejčastěji zmiňovaného rozklusání a statických protahovacích cvičení potvrzeno i využívání atletické abecedy. Tu zmiňovalo 69,0 % respondentů. Při komparaci výpovědí žáků s výsledky šetření mezi učiteli z roku 2014 však byl zaznamenán podíl mnohem nižší.

5) Vliv úrovně pohybové aktivity žáků na jejich vztah k tělesné výchově, resp. k atletice byl statisticky prokázán v souvislosti se zapojením do pohybových a sportovních aktivit závodního i rekreačního charakteru. Jedinci, kteří jsou pohybově aktivnější, mají lepší vztah k tělesné výchově i k atletice než ti, kteří se pohybovým aktivitám ve svém volném čase nevěnují.

Mezi pozitivní zjištění se řadí i vysoká účast žáků ve školních atletických soutěžích, kterou potvrdilo necelých 45 % respondentů. I zde však bylo potvrzeno signifikantně vyšší zapojení chlapců, a lze tak vyslovit závěr, že jsou z celkového pohledu obecně pohybově aktivnější a je jim bližší nejen tělesná výchova, ale i atletika a její jednotlivé disciplíny.

Na základě výše uvedeného lze konstatovat splnění vymezeného cíle i úkolů. Práce tak přinesla přehled o výuce atletiky z pohledu žáků gymnázií a jednotlivých determinantech, které postoje žáků ve vztahu k jejímu zařazení ve školním kurikulu ovlivňují, a rozšířila danou problematiku o další zjištěné skutečnosti. Její výsledky mohou sloužit ke zkvalitnění výuky tohoto sportu nejen na gymnáziích. Limitujícím faktorem práce může být závislost na správném vyplnění dotazníku žáky, kteří nemusí uvést veškeré proměnné a souvislosti. Ve vztahu ke zjištěné menší preferenci tohoto sportu jako náplně hodin tělesné výchovy by bylo vhodné se dále více zaměřit na její zatraktivnění na základě rozsáhlejší analýzy příčin negativního vnímání atletiky a následném navržení konkrétních možných kroků. Zajímavé by bylo stávající výzkum rozšířit o přímé pozorování podoby hodin a reakcí žáků na danou náplň vyučovacích jednotek a současně zjištění komparovat s názory vyučujících. Zde předkládané porovnání odpovědí aktérů by tak bylo možným odrazovým můstkem.

Použitá literatura

- knižní zdroje, periodika:

BARTŮŇKOVÁ, S. a kol. (2013). *Fyziologie pohybové zátěže: učební texty pro studenty tělovýchovných oborů*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Fakulta tělesné výchovy a sportu, 246 s. ISBN 978-80-87647-06-6.

BENDÍKOVÁ, E. (2012). Telesná a športová výchova z pohľadu žiakov stredných škôl. *Tělesná výchova a sport mládeže*, 78(5), s. 12-18.

BÖHME, G., STEHR, N. (1986). *The Knowledge Society: The Growing Impact of Scientific Knowledge on Social Relations*. Dordrecht: Springer Science & Business Media, 209 s. ISBN 978-94-009-4724-5.

CAPEL, S., WHITEHEAD, M. (2013). *Debates in physical education*. New York: Routledge, 288 s. ISBN 978-0-203-10018-9.

CARLSON, T. B. (1995). We hate gym: student alienation from physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 14, s. 467-477.

CORBIN, C. B. (2002). Physical activity for everyone: what every physical educator should know about promoting lifelong physical activity. *Journal of Teaching in Physical Education*, 21, s. 128-144.

CORBIN, C. B., LINDSEY, R. (2007). *Fitness for life*. Updated 5th ed. Human Kinetics, 327 s. ISBN 978-0-7360-6676-1.

ČÁP, J., MAREŠ, J. (2007). *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 656 s. ISBN 978-80-7367-273-7.

ČECHOVSKÁ, I. a kol. (2011). Povědomí uchazečů o studium na FTVS UK o pohybové gramotnosti. *Česká kinantropologie*, roč. 15, č. 5, s. 47–55.

ČELIKOVSKÝ, S. (1990). *Antropomotorika pro studující tělesnou výchovu*. 3. přeprac. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 288 s. ISBN 80-04-23248-5.

ČILLÍK, I., ROŠKOVÁ, M. (2003). *Základy atletiky*. Banská Bystrica: Univerzita Mateja Bela. ISBN 80-8055-846-9.

ČILLÍK, I. a kol. (2014). *Teória a didaktika atletiky*. Banská Bystrica: Belianum. Eruditio Mores Futurum. ISBN 978-80-8141-078-9.

DE GOUW, L. et al. (2010). Associations between diet and (in)activity behaviours with overweight and obesity among 10-18-year-old Czech republic adolescents. *Public Health Nutrition*, 13(10A), s. 1701-1707.

DOBRÝ, L. (2006). Může ovlivnit vnitřní motivace dětí a dospívajících jejich vztah k pohybovým aktivitám? *Tělesná výchova a sport mládeže*, 72(2), s. 9-17.

DOBRÝ, L. (2007). Klíčová kompetence, která chybí v RVP: naučit se využívat benefitů pohybových aktivit. *Tělesná výchova a sport mládeže*, 73(7), s. 13-18.

DOBRÝ, L. (2012). Tělesná výchova v roce 2012. *Tělesná výchova a sport mládeže*, 78(1), s. 8-13.

DOBRÝ, L., ČECHOVSKÁ, I., KRAČMAR, B., a kol. (2009). Kinantropologie a pohybové aktivity. In MUŽÍK, V., SÜSS, V. (Eds). *Tělesná výchova a sport mládeže v 21. století*. Brno: Masarykova univerzita.

DOSTÁL, E., VELEBIL, V. (1992). *Didaktika školní atletiky*. Praha: Univerzita Karlova, 260 s. ISBN 80-7066-257-3.

DOVALIL, J. a kol. (2009). *Výkon a trénink ve sportu*. 3. vyd. Praha: Olympia, 331 s. ISBN 978-80-7376-130-1.

ERIKSON, E. H. (1963). *Childhood and society*. Norton, New York. In: VÁGNEROVÁ, M. (2012). *Vývojová psychologie I. Dětství a dospívání*. Praha: Karolinum, 467 s. ISBN 80-246-0956-8.

FIALOVÁ, L. (2010). *Aktuální témata didaktiky: školní tělesná výchova*. 1. vyd. Praha: Nakladatelství Karolinum, 151 s. ISBN 978-80-246-1854-8.

FIALOVÁ, L., FLEMR, L., MARÁDOVÁ, E. a MUŽÍK, V. (2014). *Vzdělávací oblast Člověk a zdraví v současné škole*. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-2885-1.

FRÖMEL, K., BAUMAN, A. a kol. (2006). Intenzita a objem pohybové aktivity 15-69leté populace České republiky. *Česká kinantropologie*, 10(1), s. 13-27.

FRÖMEL, K., CHMELÍK, F. (2007). Pohybová aktivita české mládeže: koreláty intenzivní pohybové aktivity. *Česká kinantropologie*, 11(4), 49-55.

GORDON-LARSEN, P., NELSON, M. C. a POPKIN, B. M. (2004). Longitudinal physical activity and sedentary behaviour trends. *American Journal of Preventive Medicine*, 27(4), s 277-283.

HALLAL, P. C. et al. (2006). Adolescent Physical Activity and Health : A Systematic Review. *Sports Medicine*, Vol. 36, Iss. 12, p. 1019–1030.

HALLAL, P. C. et al. (2012). Global physical activity levels: surveillance progress, pitfalls, and prospects. *The Lancet*, 380 (9838), s. 247-257.

HARGREAVES, A. (2003). *Teaching in the knowledge society: education in the age of insecurity*. New York: Teachers College Press, 230 s. ISBN 978-0-807-74359-1.

HASSANDRA, M., GOUDAS, M. a CHRONI, S. (2003). Examining factors associated with intrinsic motivation in physical education: a qualitative approach. *Psychology of Sport and Exercise*, 4, s. 211-223.

HASKELL, W. L., LEE, I. M., PATE, R. R. et al. (2007). Physical activity and public health: updated recommendation for adults from the American College of Sports Medicine and the American Heart Association. *Circulation*, 116, s. 1081–1093.

HÁJEK, B., HOFBAUER, B. a PÁVKOVÁ, J. (2011). *Pedagogické ovlivňování volného času: trendy pedagogiky volného času*. Vyd. 2., aktualiz. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0030-7.

HENDL, J., DOBRÝ, L. (2011). *Zdravotní benefity pohybových aktivit: monitorování, intervence, evaluace*. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-2000-8.

HIRTZ, P. (1969). Absprungzone oder Balken beim Weitsprung. *Körpererziehung* 19 (5). In: ZEUNER, A, HOFMANN, S., LEHMANN, F. (1997). *Sportiv: Leichtathletik. Schulmethodik Leichtathletik*. Leipzig: Ernst Klett-Schulbuchverlag, 120 s. ISBN 3-12-031522-2.

CHMELÍK, F., FRÖMEL, K., SVOZIL, Z. a MALEŇÁKOVÁ, Š. (2007). Vliv vyššího tělesného zatížení na vztah žáků k vyučovacím jednotkám tělesné výchovy. *Česká kinantropologie*, 11(4), s. 33-39.

CHOUTKOVÁ, B. (1984). *Vybrané kapitoly ze školní atletiky: sportovní příprava mládeže*. Praha: Univerzita Karlova, 95 s.

CHOUTKOVÁ, B., FEJTEK, M. (1989). *Malá škola atletiky*. Praha: Olympia, 142 s.

CHOUTKOVÁ, B., FEJTEK, M. (1991). *Atletika pro 5. –8. ročník základní školy*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 112 s. ISBN 80-04-24901-9.

JANÍK, T. KNECHT, P. NAJVAR, P. a kol. (2011). Kurikulární reforma na gymnáziích: výzkumní zjištění a doporučení. *Pedagogická orientace*, 21(4), s. 375-415.

JANÍK, T., NAJVAR, P. a SOLNIČKA, D. (2011). *Od idejí k implementaci: kurikulární reforma v rozhovorech s řediteli (nepilotních) gymnázií*. Orbis Scholae, 5(3), s. 63-85. ISSN 1802-4637.

JANÍKOVÁ, M. (2011). *Interakce a komunikace učitelů tělesné výchovy*. Brno: Paido, 154 s. ISBN 978-80-7315-208-6.

JANSA, P. a kol. (2005). *Sport a pohybové aktivity v životě české populace*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Fakulta tělesné výchovy a sportu, 150 s. ISBN 80-86317-33-1.

JANSA, P. a kol. (2012). *Pedagogika sportu*. Praha: Karolinum, 226 s. ISBN 978-80-246-2026-8.

JANSA, P. a kol. (2014). *Komparace názorů a postojů české veřejnosti k životosprávě, pohybovým aktivitám a sportu*. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-2444-0.

JARVIS, P. (2001). *The Age of Learning: Education and the Knowledge Society*. London: Psychology Press, 230 s. ISBN 978-0-749-43412-0.

JARVIS, P. (2007). *Globalization, Lifelong Learning and the Learning Society: Sociological Perspectives*. London: Taylor& Francis, 256 s. ISBN 978-0-203-96440-8.

JEŘÁBEK, P. (2008). *Atletická příprava: děti a dorost*. 1. vyd. Praha: Grada, 190 s. ISBN 978-80-247-0797-6.

KALMAN, M. et al. (2015). Physical activity of Czech adolescents: Findings from the HBSC 2010 study. *Acta Gymnica*, 45(1), s. 3-11.

KAPLAN, A. (2005). Pohybově indisponovaný žák v podmínkách školní tělesné výchovy. In: VINDUŠKOVÁ, J. (ed.). *Role pohybových aktivit v životě dětí a mládeže*. Sborník příspěvků z vědecké konference konané dne 16. 11. 2005 v Praze na FTVS UK. Praha: UK FTVS. ISBN 80-86314-38-2.

KAPLAN, A., VÁLKOVÁ, N. (2009). *Atletika pro děti a jejich rodiče, učitele a trenéry*. 1. vyd. Praha: Olympia, 122 s. ISBN 978-80-7376-156-1.

KOŽÍŠEK, O. SZOTKOWSKI, J. (2012). Nedostatky v hodinách tělesné výchovy z pohledu inspektorů České školní inspekce. *Tělesná výchova a sport mládeže*, 78(6), s. 7-9.

KUČERA, M. (1996). *Pohyb v prevenci a terapii: kapitoly z tělovýchovného lékařství pro studenty fyzioterapie*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 196 s. ISBN 80-7184-042-4.

KUDLÁČEK, M., FRÖMEL, K. (2012). *Sportovní preference a pohybová aktivita studentek a studentů středních škol: aktivní či inaktivní životní styl středoškoláků*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-3128-4.

KUDLÁČEK, M., FRÖMEL, K., JAKUBEC, L. a GROFFIK, D. (2016). Compensation for adolescents' school mental load by physical activity on weekend days. *Int. J. Environ. Res. Public Health*, 13(3), 308.

KUPKOVÁ, M., KRIŠTOFIČ, J. (2012). Studenti středních škol by chtěli ovlivňovat volbu učiva. *Tělesná výchova a sport mládeže*, č. 3, s. 8–15.

LANGMEIER, J., KREJČÍŘOVÁ, D. (2006). *Vývojová psychologie*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Grada. Psyché. ISBN 80-247-1284-9.

LUKE, M. D., SINCLAIR, G. D. (1991). Gender differences in adolescent's attitudes toward physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 11(1), s. 31-46.

MACEK, P. (2003). *Adolescence*. 2., upr. vyd. Praha: Portál, 141 s. ISBN 80-7178-747-7.

MARCUS, B. H., FORSYTH, L-A. H. (2010). *Psychologie aktivního způsobu života: motivace lidí k pohybovým aktivitám*. Z anglického originálu *Motivating people to be physically active* přeložili Lubomír Dobrý a Jan Hendl. Praha: Portál, 223 s. ISBN 978-80-7367-654-4.

MORAN, A. P. (2004). *Sport and exercise psychology: a critical introduction*. London: Routledge. ISBN 0-415-16809-0.

MUŽÍK, V. (2012a). Víme, jaké názory má česká veřejnost na úroveň tělesné výchovy? (I. část). *Tělesná výchova a sport mládeže*, 78(1), s. 2-8.

MUŽÍK, V. (2012b). Víme, jaké názory má česká veřejnost na úroveň tělesné výchovy? (II. část). *Tělesná výchova a sport mládeže*, 78(2), s. 2-8.

MUŽÍK, V., JANÍK, T. (2007). Tělesná výchova z pohledu absolventa základní školy. In: MAŇÁK, J., JANÍK, T. (ed.). *Absolvent základní školy*. Sborník z pracovního semináře konaného dne 20.-21. června 2007 na Pedagogické fakultě MU. Brno: Masarykova univerzita, 274 s. ISBN 978-80-210-4402-9.

MUŽÍK, V., VLČEK, P. (2010). *Škola a zdraví pro 21. století, 2010: škola, pohyb a zdraví: výzkumné výsledky a projekty*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita ve spolupráci s MSD, 280 s. ISBN 978-80-210-5371-7.

NAUL, R. (2003). Koncepce školní tělesné výchovy v Evropě. *Česká kinantropologie*, 7(1), s. 39–53.

NELSON, M. C., GORDON-LARSEN, P. (2006). Physical activity and sedentary behavior patterns are associated with selected adolescent health risk behaviors. *Pediatrics*, 117, s. 1281–1290.

NEULS, F., FRÖMEL, K. (2007). Vybrané koreláry pohybové aktivity českých adolescentek ve vztahu k doporučením healthy people 2010. *Česká kinantropologie*, 11(4), s. 21-32.

NEULS, F., FRÖMEL, K. (2016). *Pohybová aktivita a sportovní preference adolescentek*. Olomouc, Univerzita Palackého. ISBN 978-80-244-5091-9.

OTEGA, F. B. et al. (2013). Objectively measured physical activity and sedentary time during childhood, adolescence and young adulthood: A cohort study. PLoS ONE, 8(4).

PAŘÍZKOVÁ, J. (2015). *Physical activity, fitness, nutrition and obesity during growth*. Bentham Science ebooks, 341 s. ISBN 978-1-60805-946-1.

RYCHTECKÝ, A. (2006). Monitorování účasti mládeže ve sportu a pohybové aktivitě v České republice. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Fakulta tělesné výchovy a sportu. ISBN 80-86317-44-7.

RYCHTECKÝ, A., FIALOVÁ, L. (2002). *Didaktika školní tělesné výchovy*. 2. přeprac. vyd. Praha: Karolinum, 171 s. ISBN 80-7184-659-7.

ŘÍČAN, P. (2004). *Cesta životem*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-829-5.

ŘÍČAN, P. (2013). *Psychologie*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0532-6.

SANTROCK, J. (2012). Adolescence. McGraw Hill, New York. In: VÁGNEROVÁ, M. (2012). *Vývojová psychologie I. Dětství a dospívání*. Praha: Karolinum, 467 s. ISBN 80-246-0956-8.

SIGMUND, E., FRÖMEL, K., SIGMUNDOVÁ, D. a SALLIS, J.F. (2003). Role školní tělesné výchovy a organizované pohybové aktivity v týdenní pohybové aktivitě adolescentů. *Tělesná výchova a sport*. 8(4), s. 6-9. ISSN 1335-2245.

SIGMUND, E., FRÖMEL, K., CHMELÍK, F. a kol. (2009). Oblíbený obsah vyučovacích jednotek tělesné výchovy – pozitivně hodnocený prostředek vyššího tělesného zatížení děvčat. *Tělesná kultura*, 32(2), s. 45-63.

SIGMUND, E., FRÖMEL, K., SIGMUNDOVÁ, D. a SKALIK, K. (2009). Vliv progresivních vyučovacích jednotek tělesné výchovy na tělesné zatížení a celkové hodnocení adolescentů s nižším a vyšším sebehodnocením sportovní výkonnosti. *Tělesná kultura*, 32(2). s. 79-99.

SIGMUND, E., SIGMUNDOVÁ, D. (2011). *Pohybová aktivita pro podporu zdraví dětí a mládeže*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-2811-6.

SIGMUND, E. SIGMUNDOVÁ, D., BAŽURA, P. et al. (2015). Temporal Trends in Overweight and Obesity, Physical Activity and Screen Time among Czech Adolescents from 2002 to 2014: A National Health Behaviour in School-Aged Children Study. *Int. J. Environ. Res. Public Health*, 12, 11848-11848.

SIGMUNDOVÁ, D., FRÖMEL, K., HAVLÍKOVÁ, D. a JANEČKOVÁ, J. (2005). Qualitative analysis of opinions, conditions and educational environment in relation to physical behaviour of adolescents. *Acta Univ. Palacki. Olomouc., Gymn.*, 35(2), s. 27-33.

SIGMUNDOVÁ, D., EL ANSARI, W., SIGMUND, E. a FRÖMEL, K. (2011). Secular trends: a ten-year comparison of the amount and type of physical activity and inactivity of random samples of adolescents in the Czech Republic. *BMC Public Health*, 11: 731.

SIGMUNDOVÁ, D., SIGMUND, E., a ŠNOBLOVÁ, R. (2012). Návrh doporučení k provádění pohybové aktivity pro podporu pohybově aktivního a zdravého životního stylu českých dětí. *Tělesná kultura*, 35(1), s. 9-27.

SIGMUNDOVÁ, D., SIGMUND, E. (2015). *Trendy v pohybovém chování českých dětí a adolescentů*. Olomouc: Univerzita Palackého. ISBN 978-80-244-4840-4.

SLEPIČKOVÁ, I. (2001). *Sport a volný čas adolescentů*. [1. vyd.]. Praha: Fakulta tělesné výchovy a sportu Univerzity Karlovy, 127 s. ISBN 80-86317-13-7.

SPIPKOVÁ, V. (2005). *Proměny primárního vzdělávání v ČR*. 1. vyd. Praha: Portál, 311 s. ISBN 80-7178-942-9.

STEINBERG, L. (2004). Risk taking in adolescence: What changes, and why? *Annals of New York Academy of Science*, 1021, 51– 58. In: VÁGNEROVÁ, M. (2012). *Vývojová psychologie I. Dětství a dospívání*. Praha: Karolinum, 467 s. ISBN 80-246-0956-8.

STEINBERG, L., ALBERT, D., CAUFFMAN, E. et al. (2008). Age differences in sensationseeking and impulsivity as indexed behavior and self-report: Evidence for

a dual systems model. *Developmental Psychology*, 44, 1764– 1778. In: VÁGNEROVÁ, M. (2012). *Vývojová psychologie I. Dětství a dospívání*. Praha: Karolinum, 467 s. ISBN 80-246-0956-8.

STRAKOVÁ, J. (2013). Jak dále s kurikulární reformou. *Pedagogická orientace*, 23(5), s. 734-743.

ŠTILEC, M. (1989). Sportovní příprava dětí a mládeže. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 212 s. ISBN 80-7066-026-0.

TUPÝ, J. (2012). Co umožňují RVP ve smyslu posunu pozornosti od důrazu na rozvoj tělesné zdatnosti k pravidelné pohybové aktivitě? *Tělesná výchova a sport mládeže*, 78 (6), s. 5-6.

VAŠÍČKOVÁ, J. (2016). Pohybová gramotnost v České republice. Olomouc: Univerzita Palackého, 156 s. ISBN 978-80-244-4884-8.

VAŠÍČKOVÁ, J., FRÖMEL, K. (2009). Pohybově aktivní životní styl adolescentů České Republiky: východiska pro kurikula tělesné výchovy. *Česká kinantropologie*, 13(4), s. 70-76.

VÁGNEROVÁ, M. (2012). *Vývojová psychologie I. Dětství a dospívání*. Praha: Karolinum, 467 s. ISBN 80-246-0956-8.

VETEŠKA, J., TURECKIOVÁ, M. (2008). *Kompetence ve vzdělávání*. 1. vyd. Praha: Grada, 159 s. ISBN 978-80-247-1770-8.

VINDUŠKOVÁ, J. a kol. (2003). *Abeceda atletického trenéra*. 1. vyd. Praha: Olympia, 283 s. ISBN 80-7033-770-2.

VINDUŠKOVÁ, J., KAPLAN, A., METELKOVÁ T. (1998). *Atletika*. 1. vyd. Praha: Svoboda, 64 s. ISBN 80-205-0528-8.

VLČEK, P., MUŽÍK, V. (2012). Soulad mezi projektovaným a realizovaným kurikulem jako faktor kvality vzdělávání v tělesné výchově. *Česká kinantropologie*, roč. 16, č. 1, s. 21–35.

WHITEHEAD, M. (2010). *Physical literacy: throughout the lifecourse*. New York: Routledge, 230 s. ISBN 978-0-415-48743-6.

ZEUNER, A, HOFMANN, S., LEHMANN, F. (1997). *Sportiv: Leichtathletik. Schulmethodik Leichtathletik*. 1. vyd. Leipzig: Ernst Klett-Schulbuchverlag, 120 s. ISBN 3-12-031522-2.

ZICH, F., UNGR, V. (1995) Postoje české veřejnosti k tělesné výchově a sportu. *Tělesná výchova a sport mládeže*, 61(7,8 – viz příloha).

▪ závěrečné práce:

BÁREK, M. (2009). Aktivní životní styl adolescentní mládeže. Praha, 80 s. Diplomová práce na UK FTVS. Vedoucí práce Petr Jansa.

BRTNÍK, A. (2007). Podmínky k výuce atletiky na středních školách v regionu města Brna. Brno, 54 s. Bakalářská práce na Masarykově univerzitě. Vedoucí práce Jan Cacek.

ČERVENKOVÁ, M. (2015). Porovnání podmínek pro výuku atletiky na základních školách ve městech a vesnicích Středočeského kraje. Praha, 63 s. Diplomová práce na UK PF. Vedoucí práce Ladislav Kašpar.

DRNCOVÁ, L. (2013). Názory dětí na atletiku a jejich postoje k tréninku v atletických klubech Prahy 6 (komparační studie). Praha, 77 s. Diplomová práce na UK FTVS. Vedoucí práce Aleš Kaplan.

EŠPANDR, M. (2009). Postoje a motivace žactva k atletice. Praha, 70 s. Diplomová práce na UK FTVS. Vedoucí práce Aleš Kaplan.

HANZÁLKOVÁ, Z. (2009). Atletika na základních školách v okrese Kolín. Praha, 77 s. Diplomová práce na UK FTVS. Vedoucí práce Jana Kolčiterová.

HOCHMANOVÁ, P. (2007). Možnosti zařazení překážkových drah s atletickým obsahem do hodin školní tělesné výchovy. Praha, 81 s. Diplomová práce na UK FTVS. Vedoucí práce Aleš Kaplan.

JANSA, P. (2015). Postoje a názory adolescentů ve věku 15-18 let ke sportu a pohybovým aktivitám. Praha, 103 s. Diplomová práce na UK FTVS. Vedoucí práce Libor Flemr.

PAVLÍKOVÁ, T. (2014). Atletika v hodinách tělesné výchovy na gymnáziích a komparace se zahraničím. Praha, 90 s. Bakalářská práce na UK FTVS. Vedoucí práce Aleš Kaplan.

PROCHÁZKA, M. (2013). Komparace celkových podmínek pro výuku předmětů ze vzdělávací oblasti Člověk a zdraví na základních a středních školách. Praha, 115 s. Diplomová práce na UK FTVS. Vedoucí práce Ludmila Fialová.

VLACHOVÁ, Š. (2013). Atletika ve školní tělesné výchově. Praha, 86 s. Diplomová práce na UK FTVS. Vedoucí práce Jitka Vindušková.

ZONKOVÁ, K. (2014). Oblíbenost atletiky na středních školách, středních sportovních školách a ve sportovních klubech. Praha, 72 s. Bakalářská práce na UK PF. Vedoucí práce Ladislav Kašpar.

- elektronické dokumenty a další internetové zdroje:

Asociace školních sportovních klubů. Přespolní běh – Běháme s BK Tour [online]. [cit. 2016-11-02]. Dostupné z: <<http://www.assk.cz/down/2015/0709/4.1.-obecne-propozice.pdf>>.

BRETTSCHEIDER, W.-D., NAUL, R. (2004). Study on young people's lifestyles and sedentariness and the role of sport in the context of education and as a means of restoring the balance [Final report] [online]. Paderborn: University of Paderborn. [cit. 2017-02-03]. Dostupné z: <<http://www.spordiinfo.ee/est/g22s185>>.

CORNY Středoškolský pohár v atletice [online]. [cit. 2016-11-02]. Dostupné z: <<https://www.stredoskolskypohar.cz/>>.

DELORS, J. (1996). *Learning: The Treasure Within. Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century – Highlights*

[online]. UNESCO Publising [cit. 2017-01-11]. Dostupné z: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001095/109590eo.pdf>>.

EU (2008). *EU Physical Activity Guidelines: Recommended Policy Actions in Support of Health-Enhancing Physical Activity* [online]. European Commission. [cit. 2017-02-02]. Dostupné z: <http://ec.europa.eu/assets/eac/sport/library/policy_documents/eu-physical-activity-guidelines-2008_en.pdf>.

CHAMBERS, J. 2010. *The Learning Society* [online]. © 2010 Cisco Systems, Inc. [cit. 2017-01-10]. Dostupné z: <http://www.cisco.com/web/about/citizenship/socio-economic/docs/LearningSociety_WhitePaper.pdf>.

International school sport federation. Athletics [online]. [cit. 2016-11-04] Dostupné z: <<http://www.isfsports.org/sport/athletics/>>.

KARGER, J. a kol. (2001). *Sport v České republice na začátku nového tisíciletí. Závěry a doporučení* [online]. Praha: Univerzita Karlova. [cit. 2017-02-13]. Dostupné z: <<http://www.msmt.cz/sport/zavery-a-doporuceni-narodni-konference-2001>>.

Kolektiv autorů. (2011). *Kurikulární reforma na gymnáziích – případové studie tvorby kurikula. Výzkumná zpráva* [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 303 s. [cit. 2017-02-10]. ISBN 80-87000-81-6. Dostupné z: <http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2011/06/pripadovestudie_pdf.pdf>.

KOŠÁK, P. (2006). Reformuje celá Evropa. *Reforma školství v České republice* [online]. Varianty. © Člověk v tísní – společnost při ČT, o. p. s., s. 7–13. [cit. 2017-01-12]. Dostupné z: <<https://www.clovekvtisni.cz/uploads/file/1364590232-reforma%20%C5%A1kolstv%C3%AD%20v%20CR.pdf>>.

JANÍK, T., KNECHT, P. (2007). Pedagogický výzkum a kurikulární reforma české školy [online]. In: JANDOVÁ, R. (ed.). *Svět výchovy a vzdělávání v reflexi současného pedagogického výzkumu*. České Budějovice: JČU. [cit. 2017-01-14]. Dostupné z: <<http://www.ped.muni.cz/weduresearch/publikace/0004.pdf>>.

JANÍK, T. a kol. (2008). *Kurikulu – výuka – školní klima – učitelské vzdělávání. Analýza nálezů pedagogického výzkumu (2001-2008)* [online]- Brno: Masarykova univerzita, 46 s. [cit. 2017-01-14]. Dostupné z:

<www.msmt.cz/uploads/soubory/zakladni/AV_AnalyzaNalezuPedVyzkumu.pdf>.

JANÍK, T. a kol. (2010a). *Kurikulární reforma na gymnáziích v rozhovorech s koordinátory pilotních a partnerských škol* [online]. Praha: VÚP, 162 s. [cit. 2017-01-14]. ISBN 978-80-87000-36-6. Dostupné z: <<http://digifolio.rvp.cz/artefact/file/download.php?file=18447&view=2381>>.

JANÍK, T. a kol. (2010b). *Kurikulární reforma na gymnáziích: výsledky dotazníkového šetření* [online]. Praha: VÚP, 145 s. [cit. 2017-01-14]. ISBN 978-80-87000-39-7. Dostupné z:

<<http://digifolio.rvp.cz/artefact/file/download.php?file=24915&view=2381>>.

JANÍK, T., SLAVÍK, J., NAJVAR, P. a kol. (2011). *Kurikulární reforma na gymnáziích: od virtuálních hospitací k videostudiím* [online]. Praha: NÚV, 187 s. [cit. 2017-01-14]. ISBN 978-80-904966-7-5. Dostupné z:

<<http://digifolio.rvp.cz/artefact/file/download.php?file=33197&view=2381>>.

JANÍK, T. a kol. (2011). *Kurikulární reforma na gymnáziích: od expertního šetření ke standardu kvality* [online]. Praha: NÚV, 113 s. [cit. 2017-01-14]. ISBN 978-80-86856-81-0. Dostupné z:

<<http://digifolio.rvp.cz/artefact/file/download.php?file=36193&view=2381>>.

MŠMT (2001). *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice – Bílá kniha* [online]. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání – nakladatelství Tauris. [cit. 2017-01-13]. ISBN 80-211-0372-8. Dostupné také z: <<http://www.msmt.cz/dokumenty/bila-kniha-narodni-program-rozvoje-vzdelavani-v-ceske-republice-formuje-vladni-strategii-v-oblasti-vzdelavani-strategie-odrazi-celospolecenske-zajmy-a-dava-konkretni-podnety-k-praci-skol>>.

MŠMT (2014). *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020* [online]. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy [cit. 2017-01-13]. Dostupné z: <http://www.vzdelavani2020.cz/images_obsah/dokumenty/strategie-2020_web.pdf>.

MŠMT (2015). *Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy České republiky období 2015-2020* [online]. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. [cit. 2017-01-14]. Dostupné z: <http://www.vzdelavani2020.cz/images_obsah/dokumenty/strategie/dz-rgs-2015-2020.pdf>.

NOSEK, M., VALTER, L. (2010). *Atletika pro školní TV* [online]. Ústí nad Labem: KTV PF UJEP. [cit. 2016-12-12]. Dostupné z: <<http://pf.ujep.cz/~nosek/atletika/index.html>>.

PÍŠOVÁ, M., KOSTKOVÁ, K., JANÍK, T. a kol. (2011). *Kurikulární reforma na gymnáziích: případová studie tvorby kurikula* [online]. Praha: VÚP, 306 s. [cit. 2017-01-14]. ISBN 978-80-87000-81-6. Dostupné z: <<http://digifolio.rvp.cz/artefact/file/download.php?file=28203&view=2381>>.

STRAKOVÁ, J., a kol. (2009). *Analýza naplňování cílů Národního programu rozvoje vzdělávání v České republice (Bílé knihy) v oblasti předškolního, základního a středního vzdělávání*. Praha: MŠMT. Dostupné z: <<http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/skolskareforma/analyza-naplnovani-cilu-vzdelavani?highlightWords=Anal%25C3%25BDza+napl%25C5%2588ov%25C3>>.

TUPÝ, J. (2005). *Pojmy ve vzdělávacím oboru Tělesná výchova* [online]. Metodický portál RVP. [cit. 2017-01-12]. Dostupné z: <<http://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/376/pojmy-ve-vzdelavacim-oboru-telesna-vychova.html/>>.

TUPÝ, J. (2014). *Tvorba kurikulárních dokumentů v České republice: historicko-analytický pohled na přípravu kurikulárních dokumentů pro základní vzdělávání v letech 1989–2013*. Brno: Masarykova univerzita. 165 s. Pedagogický výzkum v teorii a praxi, svazek 35. ISBN 978-80-210-6821-6. Dostupné z: <<https://munispace.muni.cz/index.php/munispace/catalog/book/6>>.

UNESCO. *Building knowledge societies* [online]. © UNESCO [cit. 2017-01-11]. Dostupné z: <<http://en.unesco.org/themes/building-knowledge-societies>>.

UNESCO (2005). *Towards knowledge societies: UNESCO world report* [online]. © UNESCO [cit. 2017-01-11] Dostupné z: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001418/141843e.pdf>>.

VAŠUTOVÁ, J. (2006). Cíle kurikulární reformy a podmínky jejich dosažení. *Podíl učitele matematiky ZŠ na tvorbě ŠVP : Studijní materiály k projektu* [online]. © JČMF [cit. 2017-01-13]. Dostupné z:

<class.pedf.cuni.cz/NewSUMA/FileDownload.aspx?FileID=97>.

VESELÝ, A. (2004). Společnost vědění jako teoretický koncept. *In: Sociologický časopis*, roč. 40, č. 4, s. 433–446. ISSN 0038-0288. Dostupný také z:

<http://sreview.soc.cas.cz/uploads/19312e4bc874d3b9d93fde75d4b74099fc4fead2_533_413vesely16.pdf>.

VÚP (2007a). *Rámcový vzdělávací program pro gymnázia, RVP G* [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický. [cit. 2017-01-14]. Dostupné z: <<http://www.nuv.cz/file/159>>.

VÚP (2007b). *Rámcový vzdělávací program pro gymnázia se sportovní přípravou, RVP GSP* [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický. [cit. 2017-01-14]. Dostupné z: <<http://www.nuv.cz/file/160>>.

WHO (2010). Global recommendations on physical activity for health [online]. Geneva: World Health Organization. [cit. 2017-02-02]. Dostupné z: <http://apps.who.int/iris/bitstream/10665/44399/1/9789241599979_eng.pdf>.

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). Dostupný také z:

<<http://portal.gov.cz/app/zakony/zakon.jsp?page=0&fulltext=561~2F2004&nr=561~2F2004&part=&name=&rpp=15#seznam>>.

ZEMAN, V. (2006). Novinky školské reformy. *Reforma školství v České republice* [online]. Varianty. © Člověk v tísni – společnost při ČT, o. p. s., s. 14–17. [cit. 2017-01-14]. Dostupné na: <<https://www.clovekv tisni.cz/uploads/file/1364590232-reforma%20%C5%A1kolstv%C3%AD%20v%20CR.pdf>>.

Seznam schémat

Schéma 1 Cyklus benefitů pohybových aktivit	12
Schéma 2 Faktory ovlivňující pohybovou aktivnost jedince.....	14
Schéma 3 Vztahy mezi atributy pohybové gramotnosti	15
Schéma 4 Soustava kurikulárních dokumentů.....	19
Schéma 5 Vývoj koncepcí tělesné výchovy v Evropě.....	25
Schéma 6 „Schody“ k celoživotní pohybové aktivitě	26

Seznam tabulek

Tabulka 1 Věk a pohlaví respondentů	52
Tabulka 2 Zastoupení jednotlivých krajů	52
Tabulka 3 Místo bydliště respondentů	53
Tabulka 4 Celková pohybová aktivnost v týdenním režimu	56
Tabulka 5 Celková pohybová aktivnost v týdenním režimu – dívky	57
Tabulka 6 Celková pohybová aktivnost v týdenním režimu – chlapci	57
Tabulka 7 Vztah mezi pohybovou aktivností a místem bydliště	58
Tabulka 8 Vztah mezi postojem k tělesné výchově a k atletice	64
Tabulka 9 Hodnocení atletických disciplín – míry centrální tendence	69
Tabulka 10 Hodnocení jednotlivých disciplín podle pohlaví	69

Seznam grafů

Graf 1 Účast respondentů na pravidelných neorganizovaných pohybových aktivitách (prováděné střední intenzitou minimálně 20 minut).....	55
Graf 2 Účast respondentů na pravidelných organizovaných pohybových aktivitách (prováděných střední intenzitou minimálně 20 minut).....	56
Graf 3 Podíl aktivních závodníků a účastníků soutěží ve svém sportu	59
Graf 4 Vnímání cvičení jako faktoru pozitivně ovlivňujícího náladu	60
Graf 5 Vliv zázemí školy na formu tělesné výchovy.....	61
Graf 6 Vztah žáků k tělesné výchově	62
Graf 7 Vliv zapojení do pohybových a sportovních aktivit na vztah k tělesné výchově	63
Graf 8 Vztah žáků k atletice	64
Graf 9 Vliv zapojení do pohybových a sportovních aktivit na vztah k atletice	65
Graf 10 Faktory ovlivňující vztah k atletice a jejich působení	66
Graf 11 Zařazení disciplín v hodinách s atletickým obsahem	67
Graf 12 Hodnocení jednotlivých atletických disciplín žáky pomocí známek	68
Graf 13 Formy rozcvičení využívané v hodinách s atletickým obsahem	70
Graf 14 Podoba, resp. zaměření hodin s atletickým obsahem	71
Graf 15 Faktory ovlivňující známku z atletiky	72
Graf 16 Vztah mezi zaměřením hodin atletiky a známkování.....	73
Graf 17 Zařazení atletiky v hodinách tělesné výchovy v průběhu roku	74
Graf 18 Prostory pro výuku atletiky	75
Graf 19 Účast žáků ve školních atletických soutěžích	75
Graf 20 Porovnání odpovědí učitelů a žáků v otázce forem rozcvičení v hodinách s atletickým obsahem.....	76
Graf 21 Porovnání odpovědí učitelů a žáků v otázce na zařazení disciplín do výuky atletiky	77
Graf 22 Porovnání odpovědí učitelů a žáků v otázce na zařazení atletiky v hodinách tělesné výchovy v průběhu školního roku	78
Graf 23 Porovnání odpovědí učitelů a žáků v otázce na prostory pro výuku atletiky	79

Seznam příloh

Příloha 1 Dotazník pro žáky gymnázií

Příloha 2 Schéma návazností mezi kurikulárními dokumenty

Příloha 3 Výňatek z ŠVP Gymnázia Strakonice vymezující zařazení atletiky

Příloha 4 Výňatek z ŠVP Gymnázia Jírovcova České Budějovice vymezující zařazení atletiky

Příloha 5 Výstupy statistických testů prováděných v programu SPSS